

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação em Educação

Miriam Rodrigues Guedes Alkmim

**O PERFIL DO ALUNO COTISTA NEGRO DO IFNMG *CAMPUS* JANUÁRIA NO
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

Diamantina

2017

Miriam Rodrigues Guedes Alkmim

**O PERFIL DO ALUNO COTISTA NEGRO DO IFNMG *CAMPUS* JANUÁRIA NO
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Keila Auxiliadora de
Carvalho

Diamantina

2017

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecário Anderson César de Oliveira Silva, CRB6 – 2618.

A415p Alkmim, Miriam Rodrigues Guedes
 O perfil do aluno cotista negro do IFNMG Campus Januária no curso
 técnico em agropecuária integrado ao ensino médio / Miriam
 Rodrigues Guedes Alkmim. – Diamantina, 2018.
 155 p. : il.

 Orientadora: Keila Auxiliadora de Carvalho

 Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação
 em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
 Mucuri. 2017.

 1. Ação afirmativa. 2. Política de cotas. 3. Estudantes negros.
 4. Democratização. I. Carvalho, Keila Auxiliadora de. II. Título.
 IV. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 373

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

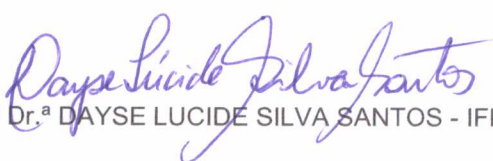
MIRIAM RODRIGUES GUEDES ALKMIM

**O PERFIL DO ALUNO COTISTA NEGRO DO IFNMG CAMPUS JANUÁRIA
NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO - STRICTO SENSU,
nível de MESTRADO como parte dos
requisitos para obtenção do título de
MAGISTER SCIENTIAE EM
EDUCAÇÃO

Orientador : Prof.^a Dr.^a Keila
Auxiliadora De Carvalho

Data da aprovação : 08/11/2017


Prof.^a Dr.^a DAYSE LUCIDE SILVA SANTOS - IFNMG


Prof.^a Dr.^a REGINA CELIA DO COUTO - UFVJM


Prof.^a Dr.^a KEILA AUXILIADORA DE CARVALHO - UFVJM

Dedico este trabalho à minha família, em especial aos meus amados filhos, Camila e Mateus, fontes de inspiração para a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, saúde, força e amparo diários para a concretização deste mestrado.

À minha família, de forma especial aos meus filhos, marido, mãe, irmãos e sogra, pelo apoio, compreensão, paciência e orações constantes ao longo dessa jornada.

À Gisele, pelo carinho e zelo com as crianças nos momentos em que estive ausente durante o curso.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Keila, pela confiança, competência para conduzir com excelência todas as etapas do desenvolvimento desse trabalho e também pela acolhida, que de forma muito especial será eternizado em minha memória todo o período em que estive como sua orientanda. Muitíssimo obrigada pela oportunidade!

Aos docentes membros das bancas, pela demonstração de disponibilidade e contribuições valiosas que favoreceram o amadurecimento dessa pesquisa.

À Leila, minha amiga querida que incentivou e apoiou o meu ingresso no mestrado. Agradeço por fazer parte diretamente dessa conquista, e, sobretudo, por ter sido minha parceira e irmã de todas as horas, dúvidas e todos os pedidos de socorro. Se eu pudesse definir com uma palavra o significado especial demonstrado durante minha trajetória, ela seria: Gratidão.

Aos colegas que se tornaram amigos, Emannelito, Farlei, Luís, Marineide, Warley Anderson e Warley Leite, pessoas maravilhosas que foram agregadas ao meu coração durante esses anos de atividades acadêmicas e viagens.

Aos demais colegas do mestrado, com os quais compartilhei alegrias, medos, angústias, conhecimentos e descobertas.

Aos colegas, alguns deles amigos da Coordenação de Registros Escolares do IFNMG - *Campus* Januária, pelo carinho, compreensão e apoio, especialmente no momento em que precisei afastar-me do trabalho.

A Wanderson pela incansável ajuda na formatação deste trabalho e as colegas de *Campus* Elaine, Izabel e Rosemere, pelas sugestões, compartilhamento e troca de conhecimentos durante esta caminhada.

Ao Instituto Federal do Norte de Minas *Campus* - Januária, por ter me proporcionado condições para a realização deste estudo, em especial aos estudantes cotistas.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram com este trabalho, o meu muito obrigada!

RESUMO

A política afirmativa de cotas, ou reserva de vagas, é considerada uma das mais importantes conquistas dos brasileiros nos últimos anos, dada seu caráter de amadurecimento rumo a um futuro democrático e de igualdade para todos. Diante de reflexões sobre a finalidade desta política de ação afirmativa, sobretudo dos impactos advindos desta lei, é que surgiu o interesse em analisar o perfil do aluno cotista negro, oriundo de escola pública no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG - *Campus* Januária). A relevância do estudo pode ser percebida por sua atualidade, considerando que a política de cotas tem se revelado um tema polêmico e de grande repercussão social. Esse trabalho justifica-se em razão de possibilitar uma análise acerca dos reflexos que a política de cotas pode proporcionar à vida dos estudantes negros do curso Técnico em Agropecuária do IFNMG - *Campus* Januária. Objetivou-se por meio do estudo proposto, delinear o perfil social e a trajetória deste aluno cotista negro, oriundo de escola pública, bem como desenvolver uma análise da política de ação afirmativa para o negro, incorporando a política de cotas como uma medida reparatória, compensatória e/ou preventiva que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a este grupo. Busca-se ainda discutir os impactos da política de cotas no ingresso desses alunos, após implantação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. A metodologia utilizada para a obtenção dos resultados deste trabalho é marcadamente qualitativa, tendo sido escolhido como método principal a pesquisa oral através de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa permitiu depreender uma análise institucional da política de cotas focada nos aspectos de implantação, processos de releituras e operacionalização da lei. Além disso, o estudo revelou que o programa de cotas tem favorecido a entrada de estudantes com perfil diversificado, posto que composto pelos diversos segmentos da sociedade. Através das narrativas, os entrevistados reconhecem que a adoção da lei de cotas representou um inegável avanço em relação à democratização do ensino para os grupos historicamente excluídos, sobretudo negros e pobres, e contribuiu para o fortalecimento da identidade negra desses indivíduos.

Palavras-chave: Ação afirmativa. Política de Cotas. Estudantes negros. Democratização.

ABSTRACT

The affirmative policy of quotas, or reservation of vacancies, is considered one of the most important achievements of Brazilians in recent years, given its maturing character towards a democratic and equitable future for all. In light of reflections on the purpose of this affirmative action policy, and especially the impacts arising from this law, the interest arose in analyzing the profile of the black students, from a public school in the context of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the North of Minas Gerais (IFNMG - *Campus Januária*). The relevance of the study can be perceived by its timeliness, considering that the quota policy has proved to be a polemic subject and of great social repercussion. This work is justified because it allows an analysis of the reflexes that the quota policy can provide to the life of the black students of the Agricultural Technical Course of the IFNMG - *Campus Januária*. The objective of this study was to delineate the social profile and trajectory of this black student, from a public school, as well as to develop an affirmative action policy analysis for blacks, incorporating the quota policy as a reparatory measure, compensatory and / or preventive action that seeks to correct a situation of discrimination and inequality that has been inflicted on this group. It also seeks to discuss the impacts of the quota policy on the entry of these students, after the implementation of Law 12.711 of August 29, 2012. The methodology used to obtain the results of this work is markedly qualitative, with oral research being chosen as the main method through semi-structured interviews. The research allowed to understand an institutional analysis of the quota policy focused on aspects of implementation, processes of re-reading and operationalization of the law. In addition, the study revealed that the quota program has favored the entry of students with a diversified profile, since it is composed of the various segments of society. Through the narratives, the interviewees recognize that the adoption of the quota law represented an undeniable advance in the democratization of education for historically excluded groups, especially blacks and poor people, and contributed to the strengthening of the black identity of these individuals.

Keywords: Affirmative action. Quota Policy. Black students. Democratization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo de Múltiplos Fluxos de Kingdon	31
Figura 2 – Mapa da área de abrangência do IFNMG	55
Figura 3 – Vista aérea do IFNMG - <i>Campus</i> Januária	58
Gráfico 1 – Percentual Inscritos por cotas na modalidade étnico-racial nos Processos Seletivos entre 2013 e 2016	71
Gráfico 2 – Média de desempenho do não cotista e cotista do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial nos Processos Seletivos entre 2013 e 2016.....	79
Gráfico 3 – Proporção de cotistas autodeclarados pretos, pardos e indígenas matriculados no curso Técnico em Agropecuária entre 2013 e 2016	84
Gráfico 4 – Percentual de cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015 por gênero.....	90
Gráfico 5 – Percentual de cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015 por idade.....	90
Gráfico 6 – Profissão dos pais dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015.....	94
Gráfico 7 – Profissão das mães dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015.....	94
Gráfico 8 – Participação da família na vida dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015	96
Gráfico 9 – Participação dos cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015 no Programa de Assistência Estudantil do IFNMG	99
Quadro 1 - Descrição de modalidades do Sistema de Cotas	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Inscritos por cotas na modalidade étnico-racial nos Processos Seletivos entre 2013 e 2016	70
Tabela 2 – Desempenho do não cotista e cotista do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial no Processo Seletivo de 2013.....	77
Tabela 3 – Desempenho do não cotista e cotista do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial nos Processos Seletivos entre 2014 e 2016.....	78
Tabela 4 – Distribuição dos cotistas da modalidade étnico-racial matriculados no Curso Técnico em Agropecuária Integrado segundo a cor autodeclarada entre 2013 e 2015	83
Tabela 5 – Distribuição percentual por gênero de cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015.....	89
Tabela 6 – Distribuição percentual por cidade de origem dos cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015.....	91
Tabela 7 – Escolaridade dos pais dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015.....	92
Tabela 8 – Profissão dos pais dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015.....	95
Tabela 9 – Forma de participação da família na vida financeira dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015...	97
Tabela 10 – Renda familiar dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015.....	97
Tabela 11 – Envolvimento dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015 com atividades artístico-culturais	100

LISTA DE SIGLAS

ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEFET-RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CR – Coeficiente de Rendimento

EAF Salinas – Escola Agrotécnica Federal de Salinas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUCAM – Fundação Caio Martins

Funai – Fundação Nacional do Índio

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFNMG – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

MEC – Ministério da Educação

NEABI – Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas

PcD – Vagas reservadas para pessoas com deficiência

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAA – Programa Nacional de Ações Afirmativas

PNDH – Programa Nacional dos Direitos Humanos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

PT – Partido dos Trabalhadores

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

STF – Supremo Tribunal Federal

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

VRRI – Vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita

VRRI-PPI – Vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas

VRRS – Vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita

VRRS-PPI – Vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: POLÍTICAS PÚBLICAS COMO PRÁTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA A VALORIZAÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	21
1.1 O desafio das políticas públicas de combate às desigualdades raciais	21
1.2 Políticas Públicas: fundamentos básicos	25
1.3 O processo de construção das políticas públicas	26
1.4 A inserção da temática racial na agenda de políticas públicas brasileiras.....	32
1.5 Algumas abordagens em torno das ações afirmativas	43
1.6 O sistema de reserva de vagas ou “Lei de Cotas”	45
CAPÍTULO II: A TRAJETÓRIA DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NO CAMPUS JANUÁRIA.....	53
2.1 Apresentação geral do IFNMG.....	53
2.2 Apresentação do IFNMG - <i>Campus</i> Januária: <i>Lócus</i> da pesquisa.....	57
2.3 O curso Técnico em Agropecuária	59
2.4 O processo de implantação do Sistema de Cotas no <i>Campus</i> Januária	63
2.5 Algumas considerações em torno da recepção da política no <i>Campus</i>	71
2.6 Os beneficiários da reserva de vaga étnico-racial	81
CAPÍTULO III: PERFIL, TRAJETÓRIA E IDENTIDADE	87
3.1 O perfil do aluno cotista negro do IFNMG - <i>Campus</i> Januária no Curso Técnico em Agropecuária Integrado	87
3.1.1 Gênero	88
3.1.2 Idade	90
3.1.3 Origem.....	91
3.1.4 Escolaridade dos pais	92
3.1.5 Ocupação dos pais	93
3.1.6 Condição Socioeconômica	95
3.1.7 Condição Cultural.....	100
3.2 Algumas considerações acerca do processo identitário do negro.....	101

3.3 O processo de reconhecimento: “mas eu sou o que mesmo?”	104
3.4 As percepções do “ser negro” dos cotistas.....	107
3.5 As percepções dos cotistas em relação à política de cotas raciais	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	129
LEGISLAÇÃO.....	129
ENTREVISTAS DE HISTÓRIA ORAL	130
LIVROS E CAPÍTULOS	130
ARTIGOS.....	134
TESES, DISSERTAÇÕES E OUTROS	137
APÊNDICES	139
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS SERVIDORES.....	139
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS DISCENTES COTISTAS.....	141
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES COTISTAS	143
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)	147
APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR	149
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DISCENTES PARTICIPANTES MAIORES)	151
APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SERVIDORES).....	153

INTRODUÇÃO

O debate em torno da necessidade de políticas de ações afirmativas entre estudiosos, educadores, docentes das instituições de ensino, dirigentes do sistema educacional do país e população em geral nunca foi tão representativo no Brasil. As políticas afirmativas se fazem necessárias a partir da constatação de que determinados grupos, sobretudo dos negros, são historicamente discriminados e excluídos do acesso a bens sociais.

Em virtude da abrangência do tema e tendo em vista este panorama de discriminação e exclusão social, a pesquisa que deu origem a esta dissertação consistiu em estudar a política afirmativa de cotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG - *Campus* Januária), tomando como sujeitos da investigação o público de alunos negros do curso Técnico em Agropecuária, oriundos de escola pública. A relevância do estudo incide, sobretudo, na atualidade da discussão, considerando que a política de cotas tem se revelado um tema polêmico e de grande repercussão social.

As políticas públicas afirmativas, também designadas políticas de cotas, foram elaborados a partir da premissa de promover a democratização do ensino, ou seja, para determinados segmentos sociais elas se configuram como fruto de uma histórica luta em busca do acesso à cidadania. Nesse bojo, a política de cotas raciais, ou reserva de vagas, pode ser pensada como uma iniciativa que visa à promoção da justiça social, por meio do acesso à educação nas instituições públicas ofertantes de ensino técnico de nível médio e superior. Para alguns analistas, a referida política expressa o amadurecimento de uma nação rumo a um futuro democrático e de igualdade para todos.

Sendo assim, não podemos falar do sistema de reserva de vagas sem deixar de mencionar a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, importante marco normativo da educação brasileira. Através da mencionada lei, buscou-se a construção de uma maior igualdade social (material), a fim de possibilitar a elevação da autoestima dos grupos envolvidos. De acordo com Gomes (2003), a política de ação afirmativa de cotas contribuiu expressivamente para o aumento e diversidade de determinados grupos, que se encontravam marginalizados, nos mais diversos domínios de atividades.

Diante de reflexões no que concerne à finalidade da política de cotas, sobretudo dos impactos advindos desta política, é que surgiu o interesse em analisar o perfil do aluno cotista negro e oriundo de escola pública no contexto do IFNMG - *Campus* Januária. A pesquisa objetivada justifica-se em razão de possibilitar uma análise acerca dos reflexos que a

política de cotas pode proporcionar à vida dos estudantes, em especial, dos discentes autodeclarados pretos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - *Campus* Januária, no qual foi realizada a investigação que deu origem a este trabalho.

Importante ressaltar que a pesquisadora possui relação profissional direta com a temática e o objeto desta pesquisa, uma vez que é servidora do quadro efetivo da instituição em estudo e desenvolve suas atividades laborais na Coordenação de Registros Escolares, setor vinculado ao Departamento de Ensino Técnico e Médio do *Campus*.

Com formação profissional (graduação e especialização)¹ na área educacional, desde 2014 a pesquisadora tem exercido seu trabalho voltado para o público de discentes do ensino médio e técnico na secretaria escolar. Além do mais, no ano de 2015, a mesma foi designada através de portaria, para proceder ao processo de análise documental dos candidatos aprovados pelo sistema de reserva de vagas do *Campus* Januária. Logo, vale dizer que a pesquisadora por meio de sua experiência reúne alguns elementos a cerca do tema discutido, e que se encontram presentes nesta pesquisa.

A escolha do curso Técnico em Agropecuária como objeto da pesquisa deu-se por ser considerado o carro-chefe da instituição, cuja presença marcou a gênese da referida instituição de ensino, bem como pelo fato de o perfil do seu público apresentar características pertinentes aos grupos socialmente excluídos com acentuada discrepância no passado, mais precisamente, antes da Lei 12.711/12 entrar em vigor no *Campus* Januária.

Desse modo, desenvolveu-se uma análise da política de ação afirmativa para o negro, incorporando a política de cotas como uma medida reparatória, compensatória e/ou preventiva que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a este grupo. Os resultados alcançados permitiram-nos tecer considerações e apontamento acerca das potencialidades, viabilidade e limitações da política afirmativa em questão, a partir da implantação da Lei 12.711/12 no *Campus*. Além disso, enquanto pesquisa científica, este trabalho apresenta uma dimensão prática que poderá ser utilizada além do *Campus* Januária, capaz de proporcionar a outros *campi* indícios para a promoção de debates e reflexões que apontem caminhos para o aperfeiçoamento de práticas que auxiliem na consolidação da política de inclusão do estudante negro, não apenas no âmbito regimental, como também na criação de uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade.

¹ Licenciatura em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes *Campus* Januária e Especialização *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG.

Partindo da hipótese sobre a relevância das ações afirmativas como um forte instrumento de inclusão social para o processo de democratização do acesso à educação no Brasil é que se colocou como problema a seguinte indagação: Quais os resultados dessa política na vida dos alunos cotistas negros e quais os impactos provocados por ela no âmbito social, econômico e cultural?

A universalização do direito à educação tem se colocado como uma temática importante e recorrente no debate público brasileiro, especialmente se considerarmos que nas práticas sociais concretas, o acesso a determinados direitos é realizado de maneira desigual, resultando em privilégios para algumas categorias sociais e exclusão para outras. Seguindo essa lógica, vale dizer que, nas últimas décadas, especialmente após a introdução de políticas de ação afirmativa, a educação vem sendo reformada promovendo algumas transformações no sistema de ensino, sobretudo para alguns segmentos historicamente excluídos desse processo.

O reconhecimento da existência de desigualdade racial fez com que as políticas afirmativas despontassem como um caminho para a promoção da igualdade/equidade racial, sendo reconhecidas como necessárias para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste sentido, concordamos com Nascimento (2007, p. 73), quando pondera que se trata de “políticas de democratização, pois na democracia a política consiste na criação daquilo a que, necessariamente, todos devem ter acesso, criando os meios que assegurem esse acesso”.

Dentre os programas de ação afirmativa² do governo federal, o mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado percentual a ser ocupado em uma área específica por grupo(s) definido(s). Com a aprovação da Lei 12.711, em 29 de agosto de 2012, que instituiu uma política de reserva de vagas para estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino médio federal, a realidade das políticas públicas afirmativas no Brasil tem se alterado significativamente.

Sob este contexto, com vistas a tornar o ensino mais abrangente, as cotas, apesar de seu caráter provisório³, não esgotam as necessárias e imprescindíveis discussões que a temática enseja para a diversificação e democratização da educação, de modo a promover a

² Inúmeras medidas são classificadas como ações afirmativas, todavia de acordo com o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA, as mais importantes no Brasil são: as Cotas, o PROUNI, o FIES e a Bolsa Permanência.

³ O caráter provisório da política de cotas está previsto no artigo 7º da Lei nº 12.711/12. Sendo assim, a sua duração é de dez anos a contar da data de sua sanção. Decorrido este período será realizada uma revisão do programa que possibilita o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

integração nos espaços universitários, de determinados grupos que de outra forma permaneceriam excluídos do acesso ao ensino superior.

A dissertação por ora apresentada teve como objetivo geral analisar o perfil social e a trajetória do aluno cotista negro, oriundo de escola pública no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - *Campus* Januária, no período compreendido entre 2013 e 2015. E como objetivos específicos, investigar as principais discussões que envolveram o processo de implementação da política de cotas no Brasil pela Lei nº 12.711/12, tais como: a dinâmica político-institucional, os atores envolvidos e a mudança na agenda governamental; analisar se a política de cotas no processo seletivo, no período de 2013 a 2015, correspondeu a um aumento significativo no número de negros nas listas de aprovados do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - *Campus* Januária; verificar como estava sendo a entrada, permanência e desempenho do aluno cotista do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - *Campus* Januária, no período de 2013 a 2015; compreender o significado que a política de cotas teve/tem para o aluno cotista negro, se existem vínculos que ligam esses sujeitos, no sentido de pertença ao grupo social, bem como de identidade racial.

O período proposto para a abordagem da pesquisa, entre os anos de 2013 e o ano de 2015, justifica-se em razão de ter sido o marco das primeiras experiências no contexto de promoção do sistema de cotas ocorridas no IFNMG - *Campus* Januária, e a demarcação da data fim corresponde ao encerramento do ciclo de estudo dos sujeitos investigados no curso em análise.

A metodologia utilizada para obtenção dos resultados deste trabalho pressupôs uma abordagem predominantemente qualitativa, com a recorrência à metodologia quantitativa para análises de alguns dados. Neste sentido, de acordo com Mírian Goldenberg a pesquisa deixa de ser vista como um método oposto e passa a ser percebida de maneira complementar, tendo em vista que:

A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos (GOLDENBERG, 2004, p.62).

A abordagem quantitativa foi utilizada para delinear o perfil dos cotistas autodeclarados pretos, bem como verificarmos se a política de cotas desde a sua implantação

no *Campus*, tem sido crescente, ou seja, se de fato está havendo um aumento no número de inscritos pela reserva étnico-racial. Além disso, seguindo os parâmetros de uma pesquisa quantitativa, a presente investigação também nos possibilitou desvelar alguns dados que demonstram os possíveis impactos advindos da política de cotas.

Já a abordagem qualitativa, por meio da História Oral através de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, foi o principal método deste trabalho, pois além de nos permitir conhecer a gênese de todo o processo de implantação da política de cotas no *Campus*, possibilitou-nos compreender os sentimentos e pensamentos tecidos pelos cotistas acerca da política afirmativa de cotas e de sua identidade racial. Nesse sentido, a contribuição das narrativas, não significou mera informação para a obtenção de dados, mas antes foram as responsáveis por constituir o arcabouço que atribuiu fundamentação a todo o processo de construção e organização desta pesquisa.

Também recorreu-se à ampla pesquisa documental, através da análise de documentos normativos (legislações federais, decretos, editais, resultados de processos seletivos publicados no site institucional do IFNMG, regulamentos, bem como cadastros e informações disponíveis na secretaria de registros escolares entre outros). Trata-se de outra fonte da pesquisa que visa à análise de documentos públicos, relevantes para o processo de implementação da política pública afirmativa de cotas no Instituto. Além disso, o trabalho se baseou em intensa pesquisa bibliográfica, tendo sido utilizados tanto os documentos em suporte de papel impresso, incluindo os livros, quanto aqueles em formato digital obtidos por sites de busca.

A investigação foi constituída por algumas etapas: inicialmente, mapeamento das fichas cadastrais de matrícula dos cotistas, as quais se encontram arquivadas na Coordenação de Registros Escolares do *Campus* Januária para levantamento da demanda do alunado ingressante pela modalidade étnico-racial em estudo. Com vistas a depreender uma análise institucional focada nos aspectos de execução da política pública afirmativa de cotas em relação a sua operacionalização, a etapa seguinte da pesquisa foi relativa à realização de entrevista com uma servidora⁴ que esteve à frente de todo o processo no *Campus*. A justificativa pela escolha de apenas um participante para essa etapa foi o de considerar que entre os demais convidados, a referida servidora foi a única que assumiu sem reservas a disponibilidade para a realização das entrevistas, além de demonstrar profundo envolvimento

⁴ Nos fragmentos das entrevistas citadas nesta dissertação a servidora é identificada com as siglas correspondentes as iniciais do seu nome e sobrenome.

com o processo devido ao cargo que ocupou na Coordenadoria de Ações Inclusivas e também pelo trabalho desenvolvido na coordenação do PROEJA do Instituto.

A etapa final desta pesquisa contou com a participação dos sujeitos investigados, totalizando uma amostragem composta por 12 (doze) discentes. Por meio de um questionário com questões voltadas para a identificação dos beneficiários da política de cotas étnico-racial, bem como trajetória social, familiar, condições financeiras e atividades culturais, foi traçado o perfil dos cotistas autodeclarados pretos do curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFNMG - *Campus* Januária. Além do questionário aplicado, esta etapa foi constituída de entrevista semiestruturada com os cotistas, através de um roteiro baseado em alguns pontos de investigação que descortinaram suas relações identitárias e relações acerca do significado da política de cotas em suas vidas.

A proposta inicial deste trabalho foi de abarcar todos os discentes autodeclarados pretos do curso em estudo, no entanto, dos 16 (dezesesseis) identificados, somente 12 (doze) aceitaram responder o questionário, sendo que deste quantitativo, apenas 07(sete) estudantes⁵ aceitaram participar das entrevistas.

A coleta de dados foi realizada nos meses de março, maio e julho de 2017. As entrevistas, cuja realização durou em média, uma hora, foram realizadas individualmente, gravadas em áudio com prévia autorização dos sujeitos da pesquisa através da assinatura no termo de livre consentimento e, posteriormente, transcritas. Após transcrição, a primeira atividade empreendida foi a leitura minuciosa para maior apropriação do discurso. Em seguida optamos pela exposição das narrativas, fazendo uso do referencial teórico e trazendo os autores para o diálogo e refinamento das análises.

O trabalho com a oralidade pretende explorar a riqueza da subjetividade da narrativa, buscando apreender os significados que a política de cotas teve/tem para os alunos. O intuito é entender como essas políticas são compreendidas, explorando também a diversidade de interpretações, diferenças e contradições contidas nas narrativas. Além disso, as diferenças entre as narrativas presentes na fonte oral e no documento escrito contribuem com a problematização da pesquisa. Assim, o desenvolvimento desta pesquisa por meio da análise da documentação oral, não se deu como uma forma de “preencher lacuna”, mas como uma metodologia de investigação de inegável importância para o pesquisador que se preocupa

⁵ Com a finalidade de assegurar o anonimato e uso correto das informações fornecidas pelos discentes participantes dessa pesquisa, ao longo do trabalho optamos por identificá-los utilizando o termo Estudante de forma abreviada, acompanhados da respectiva numeração, conforme a quantidade de entrevistados, sendo: E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7.

em compreender os múltiplos aspectos que envolvem o seu tema de pesquisa, bem como os variados sujeitos que atuam no processo histórico social por ele estudado.

Através da fonte oral, é possível agregar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à pesquisa, como destaca Joutard, “a história oral fornece informações preciosas que não teríamos podido obter sem ela, haja ou não arquivos escritos” (JOUTARD, 2000, p. 34). Desse modo, o estudo da oralidade, como procedimento metodológico, possibilita registrar – e, portanto, eternizar – impressões, vivências, lembranças daquele indivíduo que se coloca à disposição para compartilhar sua memória com a coletividade e, dessa forma, possibilita um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não teríamos conhecimento.

De acordo com Alberti (2004) a história oral pode ser compreendida como um método de pesquisa que favorece a realização de entrevistas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, visões de mundo, como meio de se chegar ao objeto de estudo. De acordo com a autora, “trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc” (ALBERTI, 2004, p.18).

Para uma melhor organização do conteúdo dessa pesquisa, a dissertação apresenta-se estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo, “Políticas Públicas como Prática de Ação Afirmativa para a Valorização da Igualdade Racial na Educação Brasileira”, objetiva demonstrar quais os aspectos que impulsionaram a inserção da temática de cotas raciais na agenda governamental de políticas públicas. Para compreender o momento de construção da agenda da política em estudo, foi utilizada a teoria dos Múltiplos Fluxos elaborada por John W. Kingdon. Inicialmente tecem-se algumas considerações a respeito da educação sob uma perspectiva constitucional, com ênfase para os valores da igualdade e diversidade, evidenciando neste contexto, o panorama histórico de exclusão social do negro na sociedade brasileira. São apresentados ainda, alguns fundamentos básicos das políticas públicas, bem como os estágios que constituem o ciclo das políticas. Nesse ensejo, evidencia-se como a questão racial, advinda de uma população minoritária e excluída das políticas públicas, tornou-se central no debate público e consolidou-se em uma política de governo. Posteriormente são apresentadas as ações afirmativas, delineando um breve histórico dessas ações no mundo, perpassando pelos Estados Unidos e chegando ao Brasil. Finalmente, foca-se na política de cotas, uma das mais importantes medidas de ações afirmativas no País.

No segundo capítulo, “A trajetória de Implantação da Política de Cotas no *Campus* Januária”, o objetivo foi de propiciar uma análise do processo de implantação da

política afirmativa de cotas no *Campus*, com vistas a compreender de que maneira a Instituição preparou-se para receber a política. A partir das narrativas presentes neste capítulo, alguns aspectos procedimentais e diagnósticos do programa de cotas são evidenciados. Efetua-se ainda uma breve apresentação do IFNMG enfatizando a caracterização do *Campus* Januária, *locus* dessa pesquisa. Neste sentido, são levados em consideração aspectos regionais, abrangência, localização, infraestrutura, aspectos históricos como também alguns compromissos previstos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Pelo fato de termos elegido como sujeitos dessa investigação os estudantes do curso Técnico em Agropecuária, trazemos para a escrita o histórico desse curso em consonância com o discurso presente em seu Projeto Político Pedagógico – PPP. Além de apresentarmos através de dados quantitativos os beneficiários da política de cotas, expomos alguns dados que demonstram possíveis impactos advindos do programa.

Para o terceiro e último capítulo procuramos dar espaço para as vozes dos estudantes entrevistados, a fim de melhor compreender o significado e prováveis mudanças estabelecidas na vida desses indivíduos a partir da política afirmativa de cotas no IFNMG - *Campus* Januária. Para este capítulo, propomos a apresentação do perfil social e a trajetória desses discentes cotistas, bem como uma análise acerca de questões em torno da identidade racial. Por fim, nas Considerações Finais, sintetizamos os resultados e conclusões finais alcançados com o estudo desenvolvido.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS COMO PRÁTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA A VALORIZAÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O presente capítulo tem como objetivo compreender como a temática da política afirmativa de cotas raciais despertou a atenção dos formuladores de Políticas Públicas e passou a ocupar a agenda governamental. Para o empreendimento da análise foi utilizada a teoria dos Múltiplos Fluxos ou *Multiple Streams Model* elaborada por John W. Kingdon. Para tanto, inicialmente desenvolve-se uma análise a respeito da educação sob uma perspectiva constitucional, com destaque para os valores da igualdade e diversidade, evidenciando neste contexto, o panorama histórico de exclusão do negro na sociedade brasileira. Busca-se ainda, apresentar alguns fundamentos básicos das políticas públicas, bem como os estágios que constituem o ciclo das políticas. Nesse ensejo, evidencia-se como a questão racial se tornou central no debate público e consolidou-se em uma política de governo. Consequentemente são apresentadas as ações afirmativas como uma política específica para a promoção da igualdade/equidade racial. Nesse sentido, expõe-se um breve histórico dessas ações no mundo, perpassando pelos Estados Unidos, até a chegada ao Brasil. Por fim, foca-se em uma das mais importantes medidas de ações afirmativas no País, as cotas.

1.1 O desafio das políticas públicas de combate às desigualdades raciais

As questões relacionadas às desigualdades sociais e raciais têm configurado uma temática de expressivo estudo e publicações, principalmente no âmbito acadêmico, oportunizando a abertura de espaços para discussões e busca de políticas específicas para os grupos sociais mais vulneráveis à discriminação.

O esforço empreendido pelas camadas menos favorecidas, sobretudo pela população negra, para acessarem a educação e o emprego, configura-se uma luta histórica em busca da afirmação da cidadania. Sergei Soares (2008) afirma que existe uma desigualdade racial considerável no país e que se trata de resultados de discriminações passadas ou presentes. De acordo com ele “pretos e pardos, doravante denominados negros, têm menos da renda domiciliar per capita de brancos” (SOARES, 2008, p. 123).

Mattos (2009) afirma que essa exclusão racial e social do universo da cidadania, dos direitos e das oportunidades foi a alternativa encontrada pela elite brasileira após o fim da

escravidão, como forma de dar continuidade à subordinação de classe e de raça, mantendo sob domínio a maioria da população. Em outras palavras, “a questão era: como garantir a posição de elite econômica, política e cultural diante de uma imensa ‘negrada’ que ia se libertando a passos largos” (MATTOS, 2009, p. 78).

Evidentemente a população negra brasileira presenciou um quadro cada vez mais grave onde, do mercado de trabalho à educação, não houve setor em que não tivesse de enfrentar as ações discriminatórias. Há de se destacar, contudo, que ainda hoje, o preconceito e a discriminação racial não foram extirpados do Brasil. Ao que parece,

Qualquer semelhança entre a segunda metade do século XIX e o início do século XXI; qualquer semelhança entre as tentativas de sabotar as possibilidades de ascensão social das populações negras, naquele período e no período presente; bem como qualquer semelhança entre o comportamento excludente das elites de lá e das elites de cá, não são meras coincidências. Ao menos em termos raciais, os excluídos são os mesmos e as elites, também (MATTOS, 2009, p. 79).

Diante de vários problemas e de questões que se configuram como desafios para a construção de uma sociedade justa, igualitária e, frente a uma realidade de negação de direitos e oportunidades, diversos movimentos sociais no Brasil têm lutado não apenas contra uma sociedade que oculta, esconde e legitima o preconceito e a discriminação, mas também pela busca de implementação de políticas públicas que partem do reconhecimento de desvantagens sociais experimentadas por determinados grupos historicamente excluídos.

Numa sociedade que há pouco tempo vem quebrando paradigmas e lutando contra a desigualdade, a educação tem contribuído expressivamente para um discurso voltado para as questões que envolvem a inclusão social e o compromisso com as políticas públicas como um todo. Dessa forma, chama-se a atenção para o fato de que a educação “tem-se constituído um dos eixos básicos na reflexão sobre o combate às desigualdades na sociedade brasileira” (VIEIRA, 2003, p. 83).

Além do mais, as análises depreendidas nas últimas décadas, segundo Vieira (2003), tem procurado direcionar a educação para uma ação política, libertadora, e indispensavelmente, democrática. Destacam-se nesse sentido, as palavras de Flávia Piosevan (2005, p. 52), ao apontar que “a busca democrática requer fundamentalmente o exercício em igualdade de condições dos direitos humanos elementares”.

Dentre os muitos direitos previstos na Constituição Federal de 1988, ressalta-se a educação como um direito de todos, dever do Estado e da família. De um lado, tem-se o indivíduo portador do direito à educação e, do outro, a obrigação estatal de prestá-la, de

maneira a garantir a efetiva aplicabilidade dos direitos sociais constitucionalmente previstos, de modo a promover a melhoria de condições de vida dos menos favorecidos, garantindo, portanto, a verdadeira igualdade e inclusão social, consagrada como fundamento do nosso Estado Democrático de Direitos.

O Estado brasileiro reconhece os direitos que residem no próprio texto constitucional, bem como as demandas sociais que existem, contudo a plena garantia desses direitos, sobretudo do direito à igualdade, tem sido uma tarefa fundamental para o Estado Democrático de Direito. Assim, o firmamento de um Estado democrático implica a mobilização de mecanismos capazes de promover a igualdade. De acordo com Piosevan (2005, p. 52) “a implementação do direito à igualdade, por sua vez, impõe tanto o desafio de eliminar toda e qualquer forma de discriminação como o desafio de promover a igualdade”.

É válido ressaltar que, somente o reconhecimento por parte deste Estado da importância de tais direitos não é o suficiente, faz-se imprescindível sua efetivação através de uma atuação positiva ou o que Flávia Piosevan denomina de “estratégias repressivas e promocionais que propiciem a implementação do direito à igualdade” (PIOSEVAN, 2005, p. 52-53).

Piosevan (2005), aponta duas vertentes consideradas indissociáveis para a implementação desse direito à igualdade: a repressiva e a promocional. O que significa dizer que, “os Estados-partes assumem não apenas o dever de adotar medidas que proíbam a discriminação racial, mas também o dever de promover a igualdade mediante a implementação de medidas especiais e temporárias que acelerem o processo de construção da igualdade racial” (PIOSEVAN, 2005, p. 53).

Para tanto, faz-se necessária a adoção de políticas públicas planejadas e bem definidas por parte do Poder Público para a efetivação dos direitos. Trata-se de algo expressamente previsto na Constituição Federal de 1988, nos artigos 196 e 200 e que devem ser utilizados de maneira a fortalecer e promover os direitos sociais. Nesse sentido, as políticas públicas para Sales e Pachú,

São, portanto, um conjunto de ações, programas e atividades exercidas pelo Poder Público, direta ou indiretamente, podendo contar com apoio de entes privados, objetivando assegurar determinado direito. Esses devem ter amparo constitucional ou ser asseverados por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos enquanto novos direitos. Desse modo, Políticas Públicas se direcionam a solucionar, ou ao menos, minimizar problemas permeados na sociedade. São usadas como forma de compensação das desigualdades existentes, disponibilizando a população condições mínimas para vida digna (SALES; PACHÚ, 2015, p. 30).

Na esteira das medidas direcionadas para a reversão de um quadro evidente de desigualdade racial, cabe ao Estado sair de uma postura imóvel e partir para a implantação de “ações específicas contra as desigualdades; ações que afirmam a igualdade contra o privilégio, a multiplicidade contra a uniformidade e a participação contra a partilha” (NASCIMENTO, 2007, p. 73).

Nesse sentido, como políticas compensatórias, situam-se as ações afirmativas e que de acordo com Piosevan (2005, p. 49), tratam-se de medidas que “buscam remediar um passado discriminatório, e objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais [...]”. Consequentemente, “as ações afirmativas como medidas construtoras da igualdade racial e, sobretudo, como medidas de reparação de discriminações e exclusões das populações negras, têm sua necessidade confirmada pela História” (MATTOS, 2009, p. 87).

É necessário considerar ainda que, como políticas públicas, as ações afirmativas podem ser interpretadas como intervenções nas instituições com o objetivo de garantir a presença de grupos sociais discriminados, bem como o acesso desses sujeitos subalternizados aos direitos definidos como universais, como é o caso do negro. Esse é o sentido das cotas raciais ou reserva de vagas, uma política de ação voltada para a educação, relacionando-se diretamente com a necessidade de promover a democratização do acesso à educação superior, bem como garantir que todos os indivíduos, independentemente do grupo étnico, social ou econômico a que pertençam, tenham acesso a esse nível de ensino.

Em termos constitucionais, embora a Lei estabeleça que somos todos iguais, nas experiências sociais materializadas, o acesso aos direitos acontece de forma privilegiada, ou seja, “alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e outros são discriminados duas vezes pela condição racial e socioeconômica” (MUNANGA, 2003, p. 119).

Isso significa que dentre as inúmeras questões ainda não resolvidas, o problema da desigualdade, inclusive racial, ainda é reconhecido como uma complexa realidade brasileira, decorrente de um passado histórico da população negra e da sua exclusão nos setores estratégicos da sociedade, sobretudo da educação.

1.2 Políticas Públicas: fundamentos básicos

No Brasil, com ênfase para as últimas décadas, as denominadas políticas públicas foram apresentadas com uma expressiva visibilidade e tem alcançado um rol de notoriedade tanto no âmbito acadêmico, quanto nos jornais. Enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica surgiu nos Estados Unidos em meados do século XX, evidenciando seus estudos na ação dos governos. Na Europa a disciplina políticas públicas desponta como um desdobramento dos estudos fundamentados em teorias sobre o papel do Estado, e, por conseguinte, do governo. Inúmeras são as definições sobre o que seja política pública, contudo, Souza (2007, p. 69) a define como “campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o ‘governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”.

Nessa perspectiva as políticas públicas são constituídas no momento em que o governo expressa o seu propósito e o transforma em programas e ações visando à geração de resultados ou mudanças. Conforme breve definição de Antônio Eduardo de Noronha Amabile são “decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade” (AMABILE, 2012, p. 390). Tradicionalmente são compreendidas como um conjunto de decisões e ações geralmente propostas por um ente estatal em uma determinada área, de maneira discricionária ou pela combinação de esforços com determinada comunidade ou setores da sociedade civil.

Vale ressaltar, contudo, que houve uma evolução no entendimento de políticas públicas, e com o decorrer do tempo, a lógica conceitual de que elas são exclusivamente constituídas pela ação governamental expandiu, passando para um entendimento de uma construção coletiva que envolve o Estado e a sociedade civil. Corroborando com esta ideia, Amabile explica que as políticas públicas

São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório (AMABILE, 2012, p. 390).

Em virtude do expressivo déficit de políticas sociais no Brasil, poucas vezes temos clareza de que os termos políticas públicas e políticas sociais não são sinônimos, e que, portanto, trazem importantes diferenciações. Há que reforçar aqui que, apesar de ambas constituírem um campo multidisciplinar, os seus objetivos e focos divergem. Em suma, toda

política social é uma política pública, no entanto, nem toda política pública é uma política social, esta diz respeito a uma área importante das políticas públicas.

De acordo com Souza (2007), os estudos sobre políticas públicas recorrem a uma explicação da natureza dessas políticas, bem como de seus processos, enquanto as políticas sociais tendem a uma discussão do Estado de Bem-estar Social. Nesse sentido, Augusto (1989, p. 112) aponta a “alimentação, saúde, educação, habitação, previdência, transporte de massa e saneamento como áreas de intervenção das políticas sociais”.

É importante ressaltar que toda esta efervescência em torno das políticas públicas na última década no Brasil, teve como primeiro passo a efetivação dos direitos sociais previstos na Constituição Federal do Brasil de 1988. Percebe-se que a Constituição Brasileira de 1988 trouxe um amplo rol de direitos sociais em seu artigo 6º: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados. Dessa forma, os direitos sociais aqui elucidados demonstram a necessidade de serem efetivados em políticas públicas, sobretudo em políticas sociais para que sejam voltadas à garantia de melhores qualidades de vida aos mais fracos, com a finalidade de diminuir as desigualdades sociais.

1.3 O processo de construção das políticas públicas

O processo de produção das políticas públicas demanda uma análise que contempla uma dinâmica acerca dos fatores que influenciam o processo de decisão, formulação e implementação dessas políticas. Diversos são os estágios perpassados pela política pública, sendo que, em cada um deles, os atores, as coalizões, processos e ênfases são distintos. Numa perspectiva mais ampla, Lindblom (1981) enfatiza que o isolamento e análise separadamente de cada componente do processo decisório político é o melhor método de se compreender as complexidades do processo de decisão. Nesse sentido o autor afirma que,

Estuda-se em primeiro lugar como surgem os problemas de decisão política, e como chegam à agenda das autoridades governamentais; em seguida, como as pessoas formulam os temas de ação governamental, como se processa a subsequente ação legislativa, ou de outra natureza, como os administradores aplicam a política escolhida e, finalmente, no término do processo, como essa política pode ser avaliada (LINDBLUM, 1981, p. 8-9).

Tendo em vista a complexidade do assunto e a progressiva importância nos estudos sobre a elaboração da política pública, alguns modelos teóricos foram desenvolvidos e têm sido utilizados para possibilitar um melhor entendimento dos processos envolvidos em cada operação, como a teoria dos Múltiplos Fluxos ou *Multiple Streams Model* elaborada por John W. Kingdon, e o Modelo de Equilíbrio Pontuado⁶ ou *Punctuated Equilibrium Model*, de Frank Baumgartner e Brian Jones. Contudo, o modelo de Kingdon mostra-se mais aplicável para empreender uma análise de como política de cotas foi introduzida na agenda governamental. Tal modelo tem auxiliado na compreensão dos momentos e dos elementos que compõem o processo de formulação de políticas públicas, isto é, os momentos de “pré-decisão” e de “decisão”, os atores, arenas, problemas e alternativas de políticas que se constituem em objeto do processo decisório.

De acordo com Capella (2007), o teórico John W. Kingdon ao detalhar o estágio de desenvolvimento das políticas públicas, chama a atenção para quatro etapas que envolvem o processo: a determinação de uma agenda; a consideração das alternativas para a formulação das políticas; a escolha dominante entre as alternativas disponíveis; e, por fim, a implementação das decisões. Entretanto, a ênfase da teoria dos Múltiplos Fluxos de John W. Kingdon encontra-se nos dois primeiros processos, os quais são designados de estágios pré-decisórios, ou seja, a constituição da agenda ou *agenda-setting* e as alternativas para a formulação das políticas.

Em seu modelo, Kingdon (1995) procura compreender por que um tema passa a chamar a atenção dos formuladores de políticas públicas e ascende a agenda governamental, e ao contrário, por que temas podem deixar de compor a agenda. Nesse sentido, a formação da agenda merece ser citada como aspecto fundamental do seu modelo teórico. Kingdon (1995, p. 222) ressalta que a “agenda é a lista de temas ou problemas que são alvo em dado momento de séria atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas fora do governo, mas estreitamente associadas às autoridades”.

Dentro da teoria do ciclo da política pública, Pinto (2008) classifica a montagem da agenda como a primeira etapa do processo, onde propostas e interesses são discutidos e postos em negociação, estabelecendo-se preferências que são adequadas ao projeto político governamental. Em termos gerais, a definição da agenda está diante de um processo político-administrativo, que diz respeito de que maneira os problemas surgem como objeto da ação

⁶ A teoria do Equilíbrio Pontuado foi desenvolvida para análise do processo político norte-americano e procura explicar de que maneira se alternam momentos de rápida mudança e estabilidade no processo de formulação de políticas públicas, tomando como base as estruturas institucionais e o processo de formação da agenda (Capella, 2007).

governamental, ou seja, quando esses problemas despertam a atenção dos formuladores de políticas públicas, passando do status de privado para o status de público.

Em diálogo com o processo de construção da agenda do modelo de Kingdon, Capella (2007) apresenta uma espécie de subdivisão da agenda governamental, a decisional, que contempla questões prontas para decidir, e as especializadas, específicas da área da saúde, transportes e educação. A autora complementa que em determinados momentos a agenda passa por mudanças, sendo que tal fenômeno acontece em função da convergência entre três fluxos, os quais possuem sua dinâmica própria e que caminham relativamente independentes: o fluxo de problemas, o de soluções e o de política.

O primeiro fluxo da estrutura teórica de Kingdon é constituído pelos problemas, ou seja, o modelo procura explicar de que forma alguns problemas concentram a atenção dos formuladores de políticas e os motivos que os levam a ocupar a agenda governamental. Desta forma, o autor chama a atenção para o fato de que,

O reconhecimento de problemas é um passo crítico para o estabelecimento de agendas. As chances de uma dada proposta ou de certo tema assumir lugar de destaque em uma agenda são decididamente maiores se elas estiverem associadas a um problema importante (KINGDOM, 1995, p. 228).

Para que se compreenda o processo de seleção de problemas, Kingdon institui uma diferenciação importante entre problemas e questões (*conditions*). Uma questão é uma situação social percebida, mas que não necessariamente desperta uma ação em contrapartida. Esta apenas configura-se como problema, quando os formuladores de políticas acreditarem que devem agir sobre ela (CAPELLA, 2007).

Pinto (2008) aponta a existência de vários mecanismos que alertam para a existência de problemas, contudo Kingdon (1995) indica três, que podem contribuir para despertar a atenção dos formuladores de um processo decisório, contribuindo assim para que uma questão seja compreendida como um problema: os indicadores; eventos, crises e símbolos; e *feedback* das ações governamentais.

Os indicadores são utilizados para avaliar a magnitude de uma situação, bem como distinguir mudanças ocorridas nessa situação. De acordo com Capella (2007, p. 90) “os indicadores não determinam *per si* a existência concreta de um problema, antes são interpretações que auxiliam a demonstrar a existência de uma questão”. Os eventos, crises e símbolos ajudam a concentrar a atenção em um determinado assunto, contudo, raramente são capazes de elevarem um assunto à agenda, e finalmente o terceiro mecanismo, no qual as

autoridades podem tomar conhecimento de situações por meio do *feedback* sobre programas em desenvolvimento no governo, sejam eles formais ou informais (KINGDON, 1995). Entretanto, para Capella (2007, p. 90) mesmo que esses três mecanismos apresentados “sinalizem questões específicas, esses elementos não transformam as questões automaticamente em problemas”. A percepção de um problema envolve um elemento interpretativo por parte dos formuladores. Assim, a forma como um problema é formulado pode determinar o sucesso de uma questão no processo altamente competitivo de *agenda-setting*.

O segundo fluxo, de soluções ou alternativas consiste em apresentar um conjunto de ideias disponíveis para os problemas. Rua (2013, p. 67) considera que “esse processo envolve ideias que diversos atores têm sobre como as coisas podem ser feitas, sem que, entretanto, estejam necessariamente vinculadas a problemas específicos”. Nesse sentido as questões presentes na agenda governamental e que despertam a atenção das pessoas de dentro e fora do governo, não são geradas aos pares com problemas e soluções (CAPELLA, 2006).

Mainardes (2006) corrobora com a discussão apresentada por Ana Cláudia Capella quando discute alguns pontos sobre a abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e Richard Bowe. O autor menciona a existência de influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais e, de acordo com ele, essas influências podem ser compreendidas de duas maneiras, sendo a primeira e mais direta considerada o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem. E, a segunda e mais especificamente a que melhor confirma o que foi descrito por Capella (2006), “refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais” (MAINARDES, 2006, p. 52). É válido enfatizar que a expressão “soluções” empregada no texto, não depreende um sentido de caráter impositivo, e sim de formulação de um discurso sobre sua necessidade, ou seja, não necessariamente partir do problema para criar a solução, mas criar a solução para delinear o problema. Logo, o processo decisório é confirmado como algo não linear, conforme descrito por Lindblom (1991). Para ele, aquilo que talvez seja uma “solução proposta por um grupo, pode representar um problema para outro grupo” (LINDBLOM, 1981, p. 10).

No fluxo das alternativas, as ideias são geradas em comunidades compostas por especialistas e pesquisadores, membros do legislativo, acadêmicos, analistas de grupos de interesses, entre outros, porém nem todas recebem o mesmo tratamento, e, de acordo com Kingdon (1995, p. 231) “algumas dessas ideias são acatadas, enquanto outras são descartadas. Contudo, muitas ideias são possíveis e são, de alguma forma, consideradas durante o

processo”. É oportuno enfatizar que a dinâmica desse fluxo não exerce influência direta sobre a agenda, porém propicia alternativas para a resolução dos problemas percebidos pelas autoridades, viabilizando sua inserção na agenda, ou seja, “chegam à agenda apenas quando problemas percebidos, ou demandas políticas, criam oportunidades para essas ideias” (CAPELLA, 2007, p. 95).

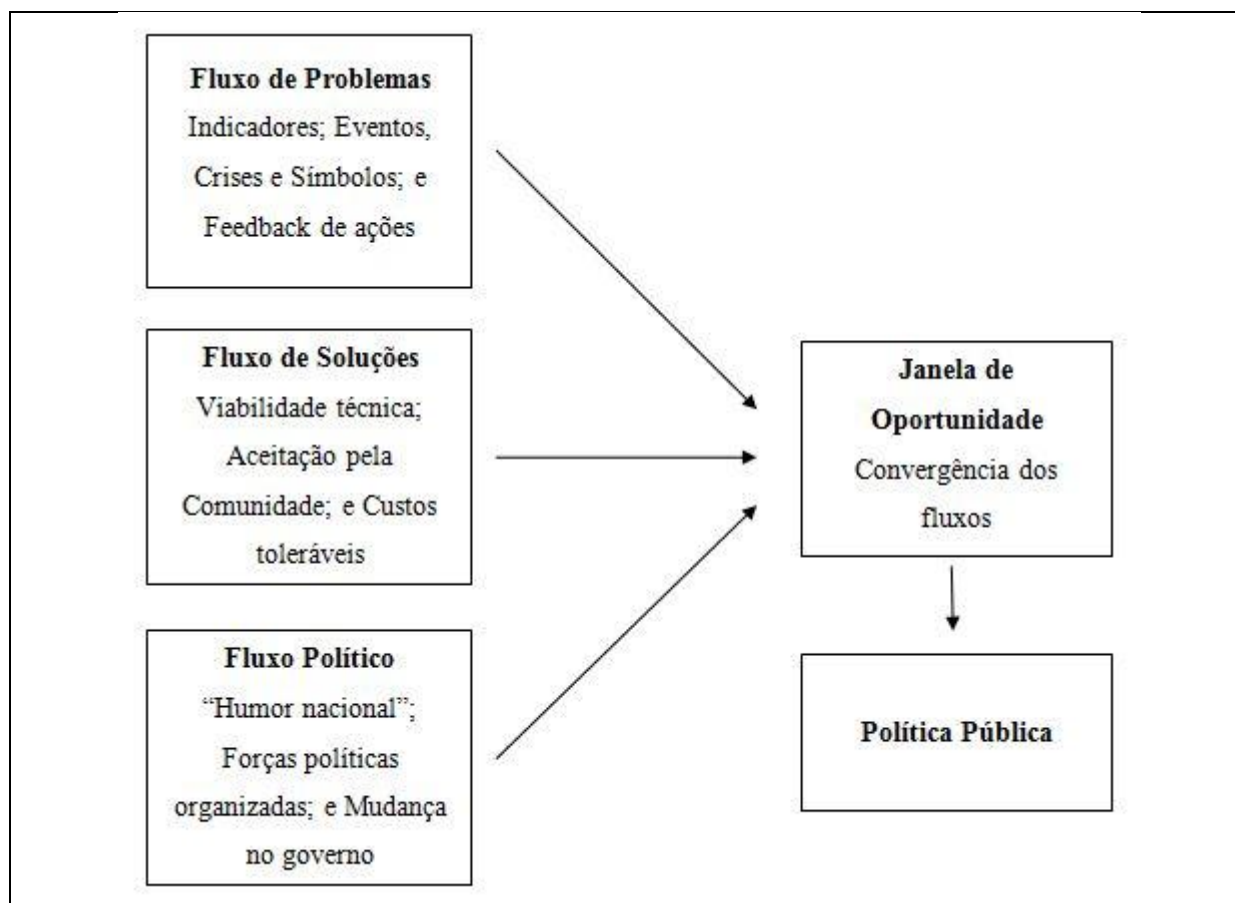
O terceiro e último fluxo, o político, possui dinâmica e regra própria, onde as coalizões são feitas em um processo de barganha e negociação política. Nesse fluxo, Capella (2007) aponta a influência de três elementos sobre a agenda governamental: o humor nacional, as forças políticas organizadas e as mudanças dentro do próprio governo, sendo que o primeiro e o último elemento são considerados por Kingdon como os mais influentes na formação e alteração da agenda. “O humor nacional, possibilita algo semelhante a um ‘solo fértil’, para algumas ideias ‘germinarem’, ajudando a explicar por que algumas questões chegam à agenda enquanto outras são descartadas” (CAPELLA, 2006, p. 04, grifo do autor). Exercidas principalmente pelos grupos de pressão, o segundo elemento do fluxo é composto pelas forças políticas. O consenso ou conflito em uma arena política são sinalizados pelo apoio ou oposição dessas forças a uma determinada questão, permitindo aos formuladores de políticas fazerem uma avaliação se o ambiente é favorável ou não a uma questão na agenda. Finalmente no fluxo político, o terceiro fator a afetar a agenda são as mudanças dentro do próprio governo o que incluem mudanças de pessoas em posições estratégicas, mudanças de gestão, na chefia de órgãos e empresas públicas, e mudanças na composição do Congresso.

Os três fluxos descritos: problemas, soluções e dinâmica política caminham com relativa independência e, em determinadas circunstâncias, convergem gerando uma oportunidade de mudança na agenda denominada por Kingdon, de janela de oportunidade. Por vezes, a abertura dessas janelas é feita com programação, outras vezes, de maneira imprevisível. De acordo com Kingdon (1995, p. 237) “Previsíveis ou imprevisíveis, janelas abertas são pequenas e escassas. As oportunidades vêm, mas também passam. As janelas não ficam abertas por muito tempo. Se uma chance for perdida, é preciso esperar por outra”.

Assim sendo, essas janelas recebem influência, sobretudo do fluxo dos problemas e do fluxo da política, contudo Pinto (2008) ressalta a importância da união das três correntes para que se eleve a probabilidade de um item subir a agenda governamental, sendo que a falta de um dos três elementos provocará o fechamento da janela. Em outras palavras, Kingdon descreve que “janelas abertas apresentam oportunidades para que haja uma ligação completa entre problemas, propostas e política, e assim criam oportunidades de introduzirem-se pacotes completos com os três elementos para o topo das agendas de decisões” (KINGDOM, 1995, p.

238). A figura seguinte ilustra como se dá a dinâmica entre os fluxos para a formação da agenda política no modelo de *Multiple Streams* de Kingdon.

Figura 1 – Modelo de Múltiplos Fluxos de Kingdon



Fonte: Adaptado de CAPELLA, 2007, p. 98.

Além da dinâmica dos fluxos descritos, os atores envolvidos no processo contribuem para a chegada de uma questão na agenda e para a construção de alternativas. Kingdon (1995) considera diversos atores no processo de formulação das políticas públicas e os discrimina quanto a sua visibilidade: visíveis e invisíveis. Entre os atores visíveis, destacam-se o presidente e seus assessores de alto escalão, importantes membros do Congresso, a mídia e atores relacionados ao processo eleitoral, como partidos políticos e comitês de campanha. Sem sombra de dúvida, são atores dotados de influência, pelo fato de receberem considerável atenção da imprensa e do público, e também por exercerem relevante papel na formulação da agenda. Em contrapartida, o grupo de atores invisíveis – os acadêmicos, burocratas de carreira, e funcionários do Congresso – aparecem muito pouco,

perante apenas do grande público, sendo determinantes apenas na escolha de alternativas. Desta forma Kingdon destaca que

As chances de um tema ganhar visibilidade na agenda governamental aumentam se este for levantado por participantes do grupo visível e, consequentemente, diminuídas se for menosprezado por tais participantes. A administração – o presidente e seus subordinados – constitui um poderoso formador de agenda, assim como importantes membros do Congresso, tais como os líderes de partidos políticos e os chefes de comitês importantes (KINGDOM, 1995, p. 230).

A despeito dessas considerações, Mainardes (2006) também ressalta a importância do poder de influência que determinados grupos exercem na formulação de políticas públicas. De acordo com ele as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos em um contexto de influência, no qual existe uma disputa entre os grupos de interesse. Assim, “atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, e é também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p. 51).

Diante da apresentação dos enfoques utilizados para a compreensão do processo decisório do modelo conceitual de Kingdon, torna-se necessário elucidar algumas considerações sobre a pertinência do modelo teórico apresentado, tomando como análise a temática de cotas raciais na agenda governamental, bem como o comportamento dos diversos atores que influíram para que o tema ganhasse relevância.

1.4 A inserção da temática racial na agenda de políticas públicas brasileiras

O século XIX foi responsável por significativas transformações políticas e econômicas no cenário nacional. Há mais de uma centena de anos, através da Lei Imperial nº 3.353, foi sancionada a Lei Áurea, que formalmente abolia a escravidão no Brasil. Longe de inaugurar qualquer perspectiva de democracia racial, a Lei de 13 de maio de 1888, assinada pela Princesa Isabel, não proporcionou ao negro uma situação de equidade social, política e econômica no país.

A abolição do sistema escravista brasileiro foi a última entre os países independentes da América e, ainda que tardiamente, causou forte descontentamento, sobretudo da elite agrária, pois logo sentiram a falta da mão-de-obra africana, antes vantajosa por não gerar grandes despesas. Conforme destaca José Murilo de Carvalho, “[...] havia escravos em todas as atividades, inclusive urbanas. Nas cidades eles exerciam várias tarefas

dentro das casas e na rua. [...] as escravas faziam o serviço doméstico, amamentavam os filhos das sinhás, e satisfaziam a concupiscência dos senhores” (CARVALHO, 2010, p. 20).

Durante muito tempo, a abolição da escravidão fora compreendida através do protagonismo de uma elite branca antiescravagista ou até mesmo como um prêmio ofertado aos escravos pela Princesa Isabel. No entanto, estudos historiográficos contemporâneos, comprometidos com as análises empíricas, têm convergido para uma percepção dos escravos enquanto sujeitos de transformações históricas ao longo do período de escravidão e, em termos gerais, compreendem que a atuação dos escravos ultrapassa o mundo do trabalho e os insere, de maneira mais efetiva, em um cenário de formação do Brasil. Chalhoub (1990), em contraposição às teorias clássicas que ressaltam a anomia⁷ dos escravos, demonstra que muito distante de serem atores passivos no processo, os cativos atuaram de maneira ativa, negociando e resistindo, de forma a minar as bases nas quais se sustentava a escravidão. Não obstante, na memória social ainda permanece a imagem do negro submisso e passivo diante da opressão do sistema escravista, gerando consequentemente, a marginalização desses atores sociais no processo de formação da nação brasileira.

Em 1889, a proclamação da república viria confirmar a fraqueza das instituições monárquicas, sobretudo quando ruiu sua última base, o sistema escravista. Pesquisadores afirmam que tanto a abolição quanto a implantação do sistema republicano deram-se sem que houvesse projetos bem elaborados, assim, o republicanismo no Brasil nascia marcado pela garantia de direitos civis, mas pela ausência de direitos políticos e sociais para diversos segmentos da sociedade, destacadamente, negros, pardos e pobres.

O Estado, tanto em sua forma monárquica quanto republicana não se preocupou em propiciar condições para que os libertos pudessem ser inseridos, de fato, na sociedade brasileira, não lhes foram ofertadas nem escolas, nem terras, nem empregos. De acordo com Carvalho (2010), as consequências da escravidão são perpétuas para o negro, uma vez que até os dias atuais essa população ainda é mantida em posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida.

Em relação a estes indicadores, geralmente assume-se a premissa de que em relação ao processo de escolarização, a população negra fora completamente excluída. Contrapondo a essa perspectiva que presume a ausência da participação do negro nos espaços

⁷ Segundo o sociólogo John Scott (2010) o conceito de anomia descreve uma condição social bem diferente. O termo foi delineado pela primeira vez por Émile Durkheim em sua exposição sobre a divisão do trabalho e foi muito utilizado pelos funcionalistas estruturais, como Robert Merton. De acordo com Scott (2010, p. 24) trata-se de um “conceito central na descrição de Durkheim das consequências de uma ruptura na regulação cultural e na estrutura institucional”.

educacionais, Fonseca (2009) afirma que, pelo menos no estado de Minas Gerais do século XIX, não se confirmam. Para o autor, essa visão de sub-representação do negro, geralmente retratado como um grupo em situação de isolamento social, vinculado apenas à escravidão tem sido fortemente contestado por pesquisas históricas. Não obstante, o autor pondera que, embora tenha sido oferecida escola ao negro, houve uma diferenciação na educação de pretos e brancos diante do processo de escolarização. O autor interpreta essa inversão quando pondera que “os brancos utilizavam a escola como espaço de formação e legitimação da sua condição de elite, enquanto os negros a utilizavam como uma forma de afirmação e promoção sociorracial, sendo que para isso não era necessário (ou mesmo possível) ultrapassar o nível do ensino elementar” (FONSECA, 2009, p. 597).

A desmontagem do sistema escravista ocorre concomitante à chegada das teorias raciais ao Brasil e são acolhidas por diversos intelectuais da época. O cenário brasileiro do final do século XIX era recorrentemente descrito como de uma nação mestiça, nesse sentido, diversas alternativas são propostas para que o “problema” da mestiçagem fosse solucionado, dentre estas destaca-se o “branqueamento”. De acordo com Schwarcz,

O país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Essas passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante uma seleção natural (ou quiçá milagrosa), levariam a supor que o Brasil seria, algum dia, branco (SCHWARCZ, 1993, p. 16).

Para compreender a absorção das teorias raciais europeias em um país com uma expressiva população negra e mestiça é necessário considerar as releituras e apropriações que sofreram. De um lado uma forte visão de cunho determinista que observava de forma pessimista a miscigenação, e de outro lado uma visão positivista que tentava enxergar saídas para que a sociedade brasileira pudesse evoluir. O que se pode dizer é que essas teorias foram vigorosamente adaptadas e atualizadas de acordo com o contexto político e social do Brasil, isto é, as elites intelectuais da época apropriaram-se daquilo que lhes convinha e, conforme Schwarcz (1993, p. 28), “descartou o que de certa forma era problemático para a construção de um argumento racial no país”. Desta forma, as teorias raciais são transformadas em argumentos de sucesso para o estabelecimento das diferenças sociais, ou seja, seria uma maneira de se adotar critérios diferenciadores de cidadania, tal como uma forma de pensar um projeto civilizatório para o país, além de perpetuar as diferenças sociais arraigadas da escravidão. O embate entre essas teorias deterministas e evolucionistas gerou um paradoxo

com o qual as elites intelectuais e políticas do período tiveram que lidar, e cujos reflexos se fazem presentes no imaginário acerca da formação social brasileira até os dias atuais.

O caminho da cidadania, ou para o gozo dos direitos civis, políticos e sociais, para mestiços e negros mostrou-se mais longo. A abolição da escravidão e seguidamente o advento da República brasileira que alardeava a igualdade e a cidadania para todos os brasileiros sem distinção, não se concretizou, o que se viu foi a incapacidade de realização de mudanças efetivas para a vida social da população negra e indispensáveis para a vivência plena da sua cidadania.

Buscou-se construir a figura de um negro cidadão, no entanto o racismo interpessoal e institucional na sociedade brasileira continuou latente e funcionando como uma barreira à ascensão social da população negra em todas as esferas da sociedade. Não mais separadas pela história, religião ou cultura, as raças se separariam por supostas “desigualdades naturais” que ampliaram os preconceitos quanto à participação dos negros nos espaços públicos.

Através deste recorte teórico, é possível depreender que as teorias raciais sofreram variações no tempo e espaço e contribuíram para perpetuar a discriminação e o racismo no imaginário popular, os quais incidiram e influenciaram na formulação de políticas públicas para combatê-lo. É sob a perspectiva da permanência de resquícios de teorias que justifiquem a inferioridade racial do negro que emerge a questão do aparato legal.

No conjunto de desigualdades existentes no Brasil, especialmente na metade dos anos 90, o reconhecimento da desigualdade racial, após luta histórica do movimento social negro⁸, tornou-se mais presente no debate educacional brasileiro, fazendo com que a temática racial ganhasse maior relevância para ser inserida na agenda das políticas públicas. De acordo com Henriques (2009) trata-se de uma estratégia educacional capaz de sanar uma dívida histórica que o país carrega com a população negra, indígena, com os povos do campo e com a população em desvantagens socioeconômicas como um todo.

Essas reivindicações por ações mais concretas para o enfrentamento das desigualdades raciais, no Brasil, atingiram o ápice de todo o processo a partir de dois momentos distintos, sendo um de âmbito nacional e outro, internacional. O primeiro vincula-

⁸ Principal protagonista intelectual e militante do antirracismo no Brasil, o movimento social negro, no primeiro momento da sua atuação como movimento social, trabalhou – por quase um século – para que o racismo, o preconceito e a discriminação racial fossem reconhecidos pela sociedade e pelo Estado brasileiro como uma questão; e, num segundo momento, fez com que ganhasse espaço as propostas de políticas públicas de combate ao racismo, à discriminação e à desigualdade racial (NASCIMENTO, 2007, p. 66).

se a Marcha⁹ Zumbi dos Palmares contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília no ano de 1995. Este movimento para Nascimento (2007, p. 68) “foi também um marco para a própria luta contra o racismo e por ações afirmativas”. O segundo momento é atribuído a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata, realizada pelas Nações Unidas em Durban, em 2001. A Conferência proporcionou ao Brasil mudanças significativas em relação às ações afirmativas, mais especificamente a política de cotas para negros.

Uma característica peculiar de todo o processo governamental é compreender de que forma um problema ou questão específica transforma-se em demanda em um determinado momento, despertando a atenção de um governo ou autoridade, chegando a ser um item da agenda formal. Dentro dessa dinâmica, há que se destacar que toda essa discussão constitui um aspecto de importante relevância para esta pesquisa, ou seja, compreender como a temática de cotas raciais, advinda de um grupo minoritário¹⁰ e excluído como é o caso dos negros, conseguiu chegar à agenda de políticas públicas brasileiras.

Na análise da formação da agenda da política de cotas, a partir do modelo de múltiplos fluxos de Kingdon, pode-se dizer que a chamada questão racial configura-se como o fluxo de problemas, tendo como indicador desta situação o que Henriques (2009) chama de racismo histórico¹¹. De acordo com Kingdon (1995, p. 227), “as situações passam a ser definidas como problemas e aumentam suas chances de se tornarem prioridade na agenda, quando acreditamos que devemos fazer algo para mudá-las”. Nesse sentido, foi exatamente o que fez o Movimento Negro quando conseguiu transformar seus atos reivindicatórios em momentos de denúncia ao racismo e ao mesmo tempo, em momentos de proposição de políticas de igualdade racial. Para Feres Jr. (2009, p. 43) “a ação afirmativa tornou-se

⁹ O autor Amílcar Araújo Pereira (2010) esclarece que o resultado desse movimento foi resultado dos esforços empreendidos pela participação de 30 (trinta) mil militantes de todo o país, sendo que, esse importante marco na década de 1990, diretamente vinculado à luta pelas ações afirmativas para a população negra brasileira, ocorreu devido à força dos “ativistas do movimento negro, do movimento de mulheres negras, sindicatos e comunidades negras rurais” (PEREIRA, 2010, p. 236).

¹⁰ De acordo com Tavares e Freitas (2010) este termo refere-se aos segmentos sociais que do processo civilizatório brasileiro não participam, o que de acordo com os autores “reproduz uma realidade manipulada e entremeada de uma visão negatizada e discriminatória acerca de certos segmentos sociais que, por isso, têm sido resvalados à condição de excluídos, desprivilegiados, desprestigiados, inferiorizados... Minoritários” (TAVARES; FREITAS, 2010, p. 219).

¹¹ De acordo com Henriques (2009) a existência desse racismo é comprovada a partir do reconhecimento da desigualdade educacional e racial no Brasil entre brancos e negros. O autor pondera que “o mais inquietante é a evolução histórica e a tendência de longo prazo dessa discriminação. Sabemos que a escolaridade média dos brancos e dos negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens — a mesma observada entre seus avós” (HENRIQUES, 2001, p. 27).

realidade em nosso país, em grande parte por causa da ação dos movimentos sociais, mormente do movimento negro”.

De acordo com Pinto (2008, p. 33) “no processo de formulação de alternativas, tem lugar vários atores e uma combinação complexa de fatores que conduzem um item para a agenda de decisão”. Dessa forma, pode-se dizer que grande parcela dessas ideias surgiram a priori, das influências do movimento negro, quando conseguiu através da realização da marcha realizada em Brasília, elaborar um documento com a proposição de políticas voltadas à valorização e melhoria das condições de vida da população afro-brasileira. Lima (2010) enfatiza que a formulação da proposta apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho.

A importância dessa mobilização pode ser observada e dimensionada sob várias perspectivas. Há que se destacar que a marcha não somente conseguiu mobilizar toda uma comunidade de interesses em torno das reivindicações quanto à proposição de políticas de ação afirmativa para o negro, além disso, o seu valor está no fato de ter conseguido efetivar sua intenção ao criar visibilidade política, sobretudo junto ao governo, pois no mesmo dia de realização do movimento, ou seja, em 20 de novembro de 1995, o grupo de militantes foi recebido pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que anunciou a instituição do Grupo de Trabalho Interministerial - GTI¹², em resposta às reivindicações sociopolíticas para a melhoria de vida da população negra.

O GTI, como ficou conhecido, era composto por membros da sociedade civil ligados ao movimento social negro e representantes dos ministérios e secretarias vinculadas à presidência da República. Como decorrência do trabalho do grupo, o ministério lançou em 1996 outro importante marco neste contexto, o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH I), o qual continha um tópico destinado à população negra. No mesmo ano foi realizado o seminário internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos contemporâneos, ou Seminário de Brasília como ficou conhecido, sob a organização do Ministério da Justiça, como um desdobramento do debate sobre a questão das relações raciais no contexto do Programa Nacional dos Direitos Humanos. Para Nascimento,

esse seminário foi a primeira atividade oficial de discussão de ações afirmativas para negros no Brasil e proporcionou ao movimento negro mais motivos ainda para pressionar o Estado Brasileiro, já que o discurso oficial passou a ser o da

¹² A missão deste grupo era elaborar um diagnóstico, discutir e formular propostas e projetos políticos voltados à valorização e melhoria das condições de vida da população afro-brasileira (NASCIMENTO, 2007, p. 69).

necessidade de criar estratégias e estabelecer medidas de combate ao racismo (NASCIMENTO, 2007, p. 69).

Entretanto, de acordo com Jaccoud (2009), apenas em 2001, após desdobramento da mobilização relacionada à realização da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância em Durban, o Brasil assumiu o compromisso de implementar políticas públicas de combate ao racismo e de reduzir as desigualdades raciais verificadas na sociedade, donde novas iniciativas foram adotadas. Nesse sentido, em consideração as primeiras medidas implementadas, destaca-se as primeiras políticas concretas de ação afirmativa, dentre elas vale ressaltar:

A Política de Cotas para estudantes de escolas públicas e para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade do Norte Fluminense (UNF), a primeira experiência de cotas para negros em universidades públicas no Brasil; as políticas de cotas do Ministério do Desenvolvimento Agrário, na gestão do então ministro Raul Jungman; e o Programa Diversidade na Universidade do Ministério da Educação, na gestão do ministro Paulo Renato (NASCIMENTO, 2007, p. 70).

É importante destacar que a adoção de ações afirmativas como políticas necessárias para a redução da desigualdade e promoção de igualdade racial no Brasil, consolida-se na agenda política a partir da realização da Conferência Mundial. Como mais um passo dado rumo à efetivação do plano de ação de Durban, assinado pelo presidente FHC, foram lançadas ações mais específicas com o intuito de atender às demandas da conferência. Nesse sentido, merecem ênfase o Segundo Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH II) e a publicação do Decreto nº 4.228¹³. No entanto, o Programa que foi feito no final do governo Fernando Henrique, não se efetivou por completo, com exceção de uma ou outra medida que restaram como referência e indicações de possibilidades de ações a serem desenvolvidas (JACCOUD, 2009).

Dentro do que foi proposto para a consolidação da temática racial na agenda governamental no Brasil, vale ressaltar que essa questão despertou a atenção da sociedade e do Estado, notadamente quando Fernando Henrique Cardoso reconheceu e assumiu publicamente a existência de racismo e desigualdades raciais no país (FERES JR. *et al.*, 2012), ato que propiciou o acompanhamento das primeiras políticas públicas específicas para a população negra. No entanto, apesar de as primeiras medidas de ações afirmativas terem

¹³ Entre outras providências, o Decreto nº. 4.228, de 13 de maio de 2002 previa a instituição, no âmbito da Administração Pública federal, do Programa Nacional de Ações Afirmativas (PNAA).

sido iniciadas oficialmente no governo FHC (1995-2003), é no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e em continuidade no governo Dilma (2011-2016), que as mudanças mais substantivas na condução de políticas de cunho racial tornam-se mais evidentes. De acordo com Lima,

Embora seja possível afirmar que no governo Fernando Henrique Cardoso já havia iniciativas federais voltadas à população negra, a análise dos documentos do período revela que a estratégia discursiva e a política deste governo foi promover o reconhecimento sem investimentos no aspecto redistributivo, embora a desigualdade racial fosse a principal justificativa para as políticas de valorização da população negra, aliás, expressão fartamente encontrada nos documentos oficiais deste período (LIMA, 2010, p. 81).

Essas considerações apresentadas caracterizam além dos fluxos de problemas e soluções exibidos, o fluxo político e que de acordo com Kingdon (1995) é determinante para se explicar a alta e baixa importância de um tema na agenda. O início de um novo governo é, segundo o autor, o momento mais favorável para a inclusão ou exclusão de um tema na agenda governamental. No caso da adoção de políticas de ação afirmativa, mais especificamente da política de cotas, é possível afirmar que o cenário político tanto do governo FHC, quanto do governo presidido por Luís Inácio Lula da Silva contribuíram para esse desfecho, obviamente a receptividade dessas demandas oscilaram no âmbito de cada governo, um em menor e o outro em maior intensidade, respectivamente. Apesar dessa consideração Silvério e Moehlecke afirmam que,

Na primeira gestão do presidente Lula, as políticas de ações afirmativas foram assumidas pelo governo brasileiro de maneira mais sistemática e institucional, sendo inclusive consideradas no desenho de suas secretarias e seus ministérios, sobretudo na Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)¹⁴, ligada à Presidência da República, e na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹⁵, no Ministério da Educação. Dentre um

¹⁴ É importante destacar a mudança estratégica definida pelo presidente Lula na coordenação da política de igualdade racial. Em agosto de 2003, o presidente Lula criou a Secretaria Especial de Promoção de Políticas para a Igualdade Racial (Seppir) – uma reivindicação antiga do Movimento Negro. Para essa Secretaria com status de Ministério, o presidente nomeou Matilde Ribeiro, uma intelectual negra, militante e pesquisadora. A principal tarefa da Seppir diz respeito à implementação de uma política de promoção da igualdade racial em território nacional, a partir da articulação política entre os demais ministérios, governos estaduais e municipais, bem como sociedade civil em geral (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2007, p. 215).

¹⁵ Em fevereiro de 2004, o Ministério da Educação sob orientação do ministro Tarso Genro, na perspectiva de estabelecer uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país, instituiu uma nova secretaria: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). A Secad surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2007, p. 215-216).

conjunto de ações realizadas a partir daí, vale ressaltar: a aprovação da Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio; o Projeto de Lei 3.627/04, em tramitação no Congresso, que propõe a instituição do Sistema Especial de Reserva de Vagas; o anteprojeto de lei da Reforma do Ensino superior, em fase de consolidação; e a inclusão do quesito cor/raça no censo escolar (SILVÉRIO; MOEHLECKE, 2009, p. 11).

O início do governo Lula selou um compromisso com a valorização da diversidade étnico-racial brasileira, sobretudo a racial e marcou uma profunda mudança na relação do Movimento Negro com o Estado. Como lembra Feres Jr. *et al.* (2012, p. 402) “a partir da criação de uma secretaria dedicada à promoção da igualdade racial, o movimento negro passou a participar da discussão e formulação de políticas públicas, diferentemente do que ocorrera no governo Cardoso”, que de acordo com o autor, optava por tratar a questão racial com especialistas, acadêmicos e intelectuais através de seminários.

Desse modo, percebe-se que houve um esforço, por parte do presidente Luís Inácio Lula da Silva não somente de institucionalizar medidas de ação afirmativa através da criação de programas, leis e decretos, mas, sobretudo de legitimar a atuação do movimento negro, transformando-o em um ator envolvido na elaboração das políticas públicas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil.

Moehlecke (2009) assinala que na primeira gestão do governo Lula, houve uma preocupação com a questão da diversidade e isto se fez presente no desenho institucional do Ministério da Educação, bem como em suas políticas educacionais. Contudo vale observar que

Dentro do que se definiu como políticas de diversidade no MEC na primeira gestão do governo Lula, foi identificado um total de vinte e quatro programas/projetos/ações. Em relação ao governo anterior, percebe-se um nítido crescimento, em termos quantitativos, dos programas implementados na área, com ênfase naqueles voltados para a diversidade étnico-racial (MOEHLECKE, 2009, p. 472).

Diante do contexto abordado, e de acordo com a análise depreendida sobre cada fluxo do modelo proposto por Kingdon, poderíamos dizer que, no início da gestão do presidente FHC, o fluxo político favoreceu mudanças na agenda na direção da incorporação da temática racial, e consequentemente da política de cotas. Apesar de não demonstrar um apoio incisivo às políticas contra a discriminação racial, é fato que ele foi o primeiro presidente brasileiro a inaugurar mudanças nos discursos oficiais e nos marcos normativos sobre a questão racial, vista como o fluxo de problemas. Ao mesmo tempo, soluções estavam

sendo desenhadas, como as reivindicações sugeridas pelo movimento negro, ou seja, ações afirmativas que atacassem as persistentes e crescentes desigualdades raciais do país.

Entretanto para que pudesse ocorrer a abertura de uma “janela de oportunidade” como elucidado por Kingdon (1995), para que a temática de cotas raciais fosse inserida na agenda, além da convergência dos três fluxos, foi imprescindível a presença de um empreendedor de políticas, que neste caso, o papel foi cumprido pelo presidente Lula. De acordo com Feres Jr. *et al.* (2012), desde a sua campanha, cujo título era ‘Brasil sem racismo’, o presidente Luís Inácio Lula da Silva já tinha firmado o propósito de atacar não apenas as desigualdades de classe, mas também as desigualdades raciais, por meio de ações afirmativas. Apesar da Lei Federal nº 12.711/2012 ou lei de cotas ter sido sancionada e instituída nas universidades federais no governo de sua sucessora Dilma Vana Rousseff, não se deve ignorar que a culminância de todo processo foi iniciada na gestão anterior, por meio da proposição do Projeto de Lei 3.627/04.

Entre os atores envolvidos no processo, tanto FHC quanto Lula exemplificam aquilo que Kingdon (1995) denomina de grupo visível. Segundo o autor, na definição da agenda, o presidente é considerado o ator mais influente. Ele é responsável “por manejar recursos institucionais (principalmente o poder de veto e o poder de nomear pessoas para cargos-chave do processo decisório), recursos organizacionais e recursos de comando da atenção pública” (CAPELLA, 2007, p. 99).

Cumprir aqui destacar também o papel dos partidos políticos, em específico do Partido dos Trabalhadores – PT, outro grupo de atores que foi influente para a elevação da temática racial à agenda governamental por meio de seus programas de governo. De acordo com Nascimento (2007), a campanha do Partido dos Trabalhadores em 2002, foi bastante positiva para a relação da militância negra dentro do PT em diálogo com o Movimento Negro, corroborando com a proposição de propostas de ação afirmativa em seu programa de governo. Além de ter sido majoritariamente favorável à política de cotas, realizou ações de valorização dos afrodescendentes por meio da nomeação de Ministros de Estado, a exemplo de Matilde Ribeiro (SEPPIR), Nilma Lino Gomes (Ministra de Estado do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos), Gilberto Gil (Cultura), Edson Santos de Souza (SEPPIR), Marina Silva (Meio Ambiente), Benedita da Silva (Assistência e Promoção Social), Elói Ferreira (SEPPIR), Luiza Bairros (SEPPIR) e também o ministro Joaquim Benedito Barbosa Gomes, o primeiro negro a ocupar uma vaga no Supremo Tribunal Federal.

Outra espécie de ator a ser levado em consideração, de acordo com o modelo de Kingdon, é a mídia. A questão racial começou a ganhar espaço na mídia com a implantação de cotas para o ingresso de alunos negros pelas universidades UERJ e UENF. A adoção de políticas de ação afirmativa pelo governo provocou intenso debate, levando a questionamentos sobre a constitucionalidade de tais políticas e causando o que Feres Jr. (2009, p. 37) denomina de “tensão crescente entre recepção por parte da mídia”. De acordo com Santos (2007, p. 21), “de uma maneira geral, polarizaram-se entre as que defendiam políticas públicas específicas para os negros ingressarem no ensino superior, especialmente por meio de cotas, e as que eram contra este tipo de política pública”.

Apesar de toda polêmica em torno das cotas raciais, uma das ações afirmativas mais contestadas, o governo brasileiro reiteradamente reconheceu a necessidade de uma política pública diferenciada para esse grupo historicamente discriminado quando colocou definitivamente a questão racial na agenda política do país. Por fim vale aqui mencionar o que Feres Jr. (2009), em seus escritos, antes mesmo da lei de cotas ser sancionada afirmava,

Essa tensão só pode ser resolvida, a meu ver, por uma política pública viável, que sobreviva ao ataque midiático a longo prazo e ao ataque jurídico dos grupos de pressão que lutam pela declaração de inconstitucionalidade da ação afirmativa. Para que isso ocorra, é importante que, por um lado, as políticas e os programas sejam desenhados de maneira coerente e razoável, com critérios de significado inteligível e pouco contestável, e, por outro lado, que as falácias e mistificações dos argumentos em jogo sejam expostas (FERES JR., 2009, p. 37).

Pelo exposto, a partir do modelo teórico proposto por Kingdon para o estudo do processo de inclusão das cotas para o negro na agenda de políticas públicas no Brasil, foi possível contemplar a decomposição de cada etapa, nas três correntes assinaladas anteriormente - problema, alternativas e corrente política, facilitando a compreensão da dinâmica dos vários atores e revelando a abertura da janela de oportunidade para a inserção de um item na agenda governamental. A política de cotas foi apenas um exemplo entre muitos existentes de como o processo político é capaz de influenciar e até mesmo determinar a agenda. Contudo, ressalta-se o papel desempenhado pelo governo federal para a disseminação dessas políticas afirmativas em nosso país, que apesar de complexo, foi efetivo e incisivo para o amadurecimento do processo político da temática racial.

1.5 Algumas abordagens em torno das ações afirmativas

As designadas políticas de ação afirmativa fundamentam-se especificamente no princípio constitucional da igualdade, princípio este que historicamente procura remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprindo uma igualdade entre os cidadãos desiguais. Nessa interpretação do processo de alcance da igualdade por parte de grupos vulneráveis, nunca é demais lembrar que o negro não constitui o único segmento beneficiário da ação afirmativa. A legislação apesar de vincular-se a critérios étnicos e raciais, também abarca outros grupos historicamente excluídos na sociedade brasileira. Nesse sentido, destaca-se o conceito trazido por Joaquim Barbosa Gomes de que, “as ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física” (GOMES, 2003, p. 21-22).

Trata-se de ações que buscam corrigir desigualdades raciais e de gênero que perpetuam historicamente. Numa perspectiva mais ampla, Munanga (2003, p. 117) acrescenta que “elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação”.

Petronilha Silva (2009) coloca a ideia de ação afirmativa nos limites do Estado, ao esclarecer que tais políticas são metas articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado e determinações institucionais, em outras palavras, o Estado é visto como o promotor dessas ações afirmativas. A autora menciona que as finalidades das ações são de,

Corrigir desigualdades no acesso à política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações; reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos sociais e étnico-raciais, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos valiosos para toda a humanidade (GONÇALVES e SILVA, 2009, p. 264).

Considerando essas definições, faz-se necessário compreender a procedência desta terminologia. No âmbito do debate sobre políticas públicas, a ideia de ação afirmativa foi originariamente consagrada nos Estados Unidos e foi utilizada pela primeira vez na década de 1961 pelo presidente John F. Kennedy. Contudo a expressão só ganha um conteúdo definido a partir das conclusões da Comissão Nacional sobre Distúrbios Cívicos, conhecida como

Comissão Kerner, cuja intenção era estudar os motivos dos conflitos raciais que explodiam nas grandes cidades americanas.

A experiência norte-americana é o caso mais expressivo na história de ações afirmativas, tendo ganhado maior repercussão social. Entretanto, o sentido dessas ações remonta a tempos anteriores em países como Índia, Malásia, Líbano, antiga União Soviética, China, Israel, Alemanha, dentre outros. De acordo com Medeiros,

Dada a exploração, pelos adversários da ação afirmativa, do antiamericanismo que caracteriza certos setores da elite intelectual brasileira, é importante assinalar que políticas semelhantes têm sido postas em prática em uma série de países, por vezes bem antes de a expressão ter aparecido no contexto norte-americano (MEDEIROS, 2009, p. 58).

Em diferentes contextos, levando em consideração as experiências vivenciadas, o mundo passou a adotar medidas com o propósito de inserir os grupos socialmente excluídos (negros, indígenas, idosos, crianças, mulheres, pobres entre outros) nos diversos setores da sociedade. No caso brasileiro, a expressão “ação afirmativa” chegou carregada de uma pluralidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas. De acordo com Nascimento (2007) o movimento social negro foi o principal protagonista do conceito de ação afirmativa no Brasil no início do século XXI. Através das lutas desse movimento social, foi possível criar políticas capazes de subsidiar o cenário de desigualdades. Nesse sentido Nascimento afirma que:

Como políticas públicas resultantes das lutas dos movimentos sociais, as ações afirmativas podem ser entendidas como intervenções nas instituições com o objetivo de promover a diversidade sociocultural, a igualdade de oportunidades e o acesso material aos direitos para grupos sociais marginalizados, sobretudo entre os grupos étnico-raciais (NASCIMENTO, 2007, p. 74).

Alguns movimentos sociais começaram a exigir do Poder Público, com a redemocratização do país, pós-ditadura civil-militar (1964-1985), não somente uma postura mais ativa diante de questões como raça, gênero, etnia, como também a adoção de medidas para sua solução. Piosevan (2008), ao conceituar ações afirmativas no Brasil, traz o entendimento de uma política compensatória e essencial para promoção de estratégias capazes de incluir nos espaços sociais os grupos historicamente discriminados.

As políticas afirmativas tornam-se necessárias a partir da comprovação de que certos grupos, principalmente os negros e pobres, são historicamente excluídos do acesso a bens sociais. Apesar de essas medidas terem sido adotadas em prol da igualdade de direitos e

garantia da equidade nas oportunidades de realização de todos os cidadãos, cabe aqui lembrar que a ação afirmativa não tem por objetivo ser o programa exclusivo designado para erradicar a pobreza das classes inferiores. “É importante sublinhar que não se trata de medidas para aliviar os efeitos degradantes de estado de pobreza, nem paliativos que camuflam os índices de desigualdades, muito menos de descontínuos gestos de caridade” (GONÇALVES e SILVA, 2009, p. 265-266). Possivelmente a melhor resposta para o enfrentamento da pobreza e da miséria no Brasil esteja muito além das políticas afirmativas.

As ações afirmativas, além desses aspectos abordados, envolvem práticas que assumem diferentes desenhos, sendo a política de cotas ou sistema de reserva de vagas, a mais conhecida. Com frequência, o termo cotas é utilizado como sinônimo de ações afirmativas. Dessa forma, toda essa discussão introduz a ideia da necessidade de diferenciar ações afirmativas de cotas, pois estas são consideradas apenas uma modalidade daquela. De modo mais abrangente, Henriques (2009, p. 9) afirma que “as ações afirmativas tem como objetivo reconhecer e valorizar os saberes locais, os saberes regionais, os saberes da tradição brasileira como um todo”. A reserva de vagas ou política de cotas, no entanto, é considerada apenas uma das técnicas de implementação de ações afirmativas.

Diante de uma conjuntura de discriminação e exclusão social dos negros, que ao longo da história brasileira encontram-se à margem da sociedade no que se refere ao direito do acesso à educação e à cidadania, as cotas raciais, tornam-se imprescindíveis para o processo de inclusão desse grupo. Na verdade, trata-se de uma política que consiste em reservar uma quantidade específica de vagas para grupos de indivíduos excluídos historicamente e socialmente de diversos segmentos.

Todas essas posições apresentadas acerca das ações afirmativas introduzem a necessidade de promover a representação dos grupos inferiorizados, em particular do negro na sociedade, por meio das cotas raciais, assegurando-lhes a valorização e inclusão social, bem como o acesso a determinados bens, econômicos ou não.

1.6 O sistema de reserva de vagas ou “Lei de Cotas”

As ações afirmativas pioneiras na educação superior do Brasil são marcadas pela adoção do sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado percentual a ser ocupado em uma área específica por grupo(s) definido(s). Munanga (2003) defende a proposta de cotas como sendo um meio de se alcançar o processo de mudança de um determinado grupo que ao longo do tempo foi injustiçado. Ele reforça a ideia de que a cota

obrigatória seria “como uma garantia de acesso e permanência nos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à ‘casta’ branca da sociedade”. (MUNANGA, 2003, p. 120, grifo do autor).

Como já destacado, o debate em torno desta política emergiu em razão do protagonismo do movimento negro na luta por políticas públicas contra as enormes desigualdades, e, também, em virtude de acordos firmados internacionalmente pelo país e em articulação com os Poderes Executivo e Legislativo do Estado.

Desta forma, as primeiras instituições brasileiras a aderir mais precoce e rapidamente a reserva de vagas para o ingresso de alunos pretos foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Norte Fluminense (UENF). De acordo com Nascimento (2007) este acontecimento demarcou as primeiras experiências da política de cotas para negros em universidades públicas do país.

Em busca de medidas de combate à exclusão e desigualdades sofridas pelas minorias étnicas, o estado do Rio de Janeiro aprovou em 09 de novembro de 2001 a Lei nº 3.708¹⁶, que instituía uma reserva de vagas por critérios raciais. Há que se destacar, que esta lei sobrepôs-se a uma legislação anterior, a Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, que reservava 50% das vagas nos vestibulares a estudantes que tivessem cursado o ensino fundamental e médio totalmente em escolas da rede pública.

Por meio de influências diversas, tanto da direção da UERJ, quanto do governo do estado do Rio de Janeiro e setores ligados ao movimento negro, em 2003 foi sancionada a Lei Estadual nº 4.151¹⁷, que revogou o disposto das leis anteriores e determinou, em seu art. 5º, a reserva de 45% das vagas das universidades estaduais, assim distribuídas: 20% para os estudantes oriundos da rede pública de ensino, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrantes de minorias étnicas.

A partir dessa iniciativa de implantação de políticas de ação afirmativa ocorridas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, por meio de leis que obrigaram estas instituições sob tutela do poder público estadual a inserir medidas de inclusão em seus processos seletivos de ingresso, outros estados brasileiros ao longo do tempo, também

¹⁶ A Lei 3.708 de 09 de novembro de 2001 foi sancionada pelo governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, e instituía cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense.

¹⁷ A Lei Estadual nº 4.151 de 04 de setembro de 2003 instituiu nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais do estado do Rio de Janeiro, garantindo a reserva de vagas aos portadores de deficiência física.

passaram a adotar a política de cotas, porém cada qual com um sistema específico de reserva que era distribuído em configuração distinta das universidades federais.

Segundo Feres Jr. *et al.* (2012) a inexistência de uma lei federal que regulamentasse as medidas de ações afirmativas, não foi empecilho para que universidades públicas iniciassem seus programas. De acordo com o autor, “programas de ação afirmativa se espalharam rapidamente pelo sistema público de universidades, primeiro em universidades estaduais e depois em federais, que foram mais lentas em adotar esse sistema” (FERES JR. *et al.*, 2012, p. 406).

Ainda que tenha ocorrido em um momento posterior, a Universidade de Brasília (UnB)¹⁸ foi a primeira instituição federal a adotar políticas de ação afirmativa para negros e indígenas. Dessa forma, as cotas para estudantes negros tiveram aprovação no ano de 2003 e foram implantadas pela primeira vez no segundo semestre de 2004. Posteriormente, isto contribuiu para a adesão de outras instituições. De acordo com Feres Jr.,

A Universidade de Brasília adotou, a partir de junho de 2003, um plano chamado ‘Objetivos para a Integração Étnica, Racial e Social’, que estabelecia três metas: cota de 20% para candidatos negros; admissão de estudantes indígenas por meio de um convênio com a Funai; e intensificação do apoio ao sistema de ensino público local (FERES JR., 2009, p. 44).

Dentro do que se definiu como políticas de diversidade, principalmente voltadas para a inclusão do negro no ensino superior, a reserva de vagas nas universidades públicas por meio do sistema de cotas merece ser citada como um exemplo entre os vinte e quatro programas/projetos/ações criados na gestão do governo Lula¹⁹. Para tanto, não podemos aprofundar o estudo desta política, sem antes mencionar o importante papel da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)²⁰.

¹⁸ Com o intuito de reduzir as desigualdades decorrentes da discriminação em razão da raça, a Unb voluntariamente criou um programa de cotas para ingresso de negros, pardos e índios em seus vestibulares. No entanto, em virtude do fato, gerou-se uma série de divergências que culminou na implementação da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, proposta em 20 de julho de 2009 pelo partido Democratas ao Supremo Tribunal Federal (STF). Entre outras alegações, a ação pedia a declaração de inconstitucionalidade do programa de ação afirmativa étnico-racial da Universidade de Brasília e a extensão da decisão a todos os programas dessa natureza do país, sob a alegação de que essas políticas feriam vários preceitos fundamentais da Constituição Federal, como o princípio da não discriminação, do repúdio ao racismo, a dignidade da pessoa humana (FERES JR. *et al.*, 2012, p. 407).

¹⁹ A autora Sabrina Moehlecke (2009) apresenta um quadro descritivo com os vinte e quatro programas/projetos/ações que trabalharam com a diversidade no Governo de Luís Inácio Lula da Silva.

²⁰ A SEPPIR foi criada pela Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003, trazendo em seu art. 2º o disposto de que ela seria responsável pela “formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos dos indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra”.

Ainda dentro dos programas implementados no primeiro mandato do presidente, Luís Inácio Lula da Silva, com ênfase para a diversidade étnico-racial, ressalta-se a criação da SEPPIR e que, mais tarde, deixa de ser uma secretaria especial e passa a ter *status* de ministério. Após sua criação em 21 de março de 2003, esta assumiu o compromisso de:

incorporar a perspectiva da Igualdade Racial nas políticas governamentais, articulando os ministérios e demais órgãos federais, Estados, o Distrito Federal e os municípios, no intuito de dar concretude à natureza transversal e intersetorial de suas ações. Tendo como missão, a promoção e articulação de políticas de igualdade racial e a superação do racismo para a consolidação de uma sociedade democrática de fato. Este princípio da SEPPIR é de suma importância para a superação do mito da democracia racial, até então vigente na ideologia social brasileira, desta forma, esta Secretaria veio afirmar que não haveria democracia sem igualdade racial. Portanto, consolidar uma sociedade mais democrática a partir da formulação de políticas públicas direcionados ao povo negro foi uma visão estabelecida como central na criação da SEPPIR (BARROS, 2015, p. 24).

Barros (2016) afirma que a SEPPIR trouxe expressiva contribuição para o avanço progressivo nas conquistas das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. Sendo que, no ano de 2004, através de parceria com o Ministério da Educação, foi encaminhado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3.627/04, que destinava percentual de vagas nas Instituições Federais para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas (MOEHLECKE, 2009). Chama-se a atenção para os artigos 1º e 3º do referido Projeto de Lei

Art. 1º. As instituições públicas federais de educação superior reservarão, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo, cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 3º. Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados negros e indígenas, no mínimo igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Projeto de Lei nº 3.627/2004, art. 1º e 3º).

No entanto, em 2005 o Projeto de Lei 3.627/04, do governo federal foi apensado ao Projeto de Lei 73/99²¹, que tramitou na Câmara durante anos sem ser aprovado. Diversas propostas acerca da implantação do sistema de cotas nas instituições de educação superior brasileiras tramitaram nos anos seguintes. Contudo, em 2008, e com o propósito de unir todas

²¹ O Projeto de Lei nº 73/99 de autoria da Deputada Nice Lobão propôs que as universidades públicas reservassem 50% cinquenta por cento de suas vagas para serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos de ensino médio, tendo como base o Coeficiente de Rendimento – CR, obtido através de média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o currículo comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação e do Desporto.

as demandas apresentadas que versavam sobre esta política, a deputada Nice Lobão criou o Projeto de Lei nº 180/2008²² que dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais de ensino técnico de nível médio, além de outras providências estabelecendo o dever de observância da reserva de cotas sociais e raciais em tais instituições.

O projeto supracitado estabeleceu um percentual de 50% de vagas nos processos seletivos para estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Além da cota para os egressos de escola pública, ficou instituído que 50% dessas vagas deveriam ser destinadas aos estudantes, cuja família possuísse renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita. Também ficou estabelecido que as vagas deveriam ser preenchidas por negros, pardos e indígenas, obedecendo à proporção desses grupos étnicos em cada estado da federação, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo que em caso de vagas remanescentes, essas deveriam ser ocupadas por estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escola pública.

Segundo Feres Jr. *et al.* (2012), na data de 25 de abril de 2012 a realidade da ação afirmativa no País foi reconfigurada devido a alguns eventos de grande importância, dentre eles destaca-se a declaração de constitucionalidade das cotas raciais nas universidades públicas federais do Brasil pelo Supremo Tribunal Federal, após ter sido julgada improcedente ADPF nº 186.

Após quatro anos de tramitação na Comissão de Constituição e Justiça, o referido Projeto de Lei conseguiu aprovação no dia 06 de junho de 2012. Por conseguinte, no dia 28 de junho do ano supracitado obteve êxito perante a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa. Aproximadamente uma década após as experiências de cotas raciais na primeira universidade federal brasileira, UnB, finalmente é sancionada a lei de cotas pela presidente Dilma Rousseff, cuja origem pode ser atribuída ao Projeto de Lei 3.627/04, bem como outros que foram apensados a ele.

A Lei 12.711 ou lei de cotas foi sancionada em 29 de agosto de 2012 e regulamentada pelo Decreto 7.824/12²³, de 19 de outubro de 2012, que incorporou a legislação um prazo máximo de quatro anos, a partir da publicação da mesma, para a

²² Após tramitação no Senado por cerca de quatro anos, o Projeto de Lei nº 180/2008 é sancionado pela presidenta Dilma Rousseff, transformando-o na Lei 12.711/12.

²³ O Decreto nº 7.824/2012, regulamentador da Lei 12.711/12, especifica que poderão concorrer às vagas reservadas os estudantes que: tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado final do Enem, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

implementação progressiva do percentual de cotas instituído. Portanto, todas as instituições federais de educação superior tiveram o prazo de até 30 de agosto do ano de 2016, para garantir o percentual mínimo de 50% para a reserva de vagas prevista na lei. Com isso, o Estado brasileiro assume um papel regulador desta política, ao torná-la obrigatória, instituindo um formato padrão, a ser seguido por todas as universidades e institutos federais do país.

Considerada como o grande divisor de águas das políticas afirmativas, a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, estabelece uma reserva de 50% das vagas das universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes de escolas públicas, sendo uma parte delas destinada a estudantes carentes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita. Além disso, a reserva de vagas deve ainda observar a proporção de pretos, pardos e indígenas da população da unidade da federação onde está instalada a instituição, segundo o último Censo do IBGE. Desse modo, a lei faz um corte social e étnico-racial, nesse caso respeitando as proporções existentes em cada unidade federativa, de acordo com dados oficiais.

Em síntese, a lei cria cinco categorias de beneficiários da referida política de ingresso nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio. São elas:

Quadro 1 - Descrição de modalidades do Sistema de Cotas

Modalidade do Sistema Reserva de Vagas	Descrição
VRRRI	Vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita.
VRRS	Vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita.
VRRRI-PPI	Vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas.
VRRS-PPI	Vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas.
PcD	Vagas reservadas para pessoas com deficiência ²⁴ , nos termos da legislação.

Fonte: IFNMG. Adaptado.

²⁴ Redação dada pela Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016 alterando os arts. 3º, 5º e 7º da Lei 12.711/12 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Assim a referida lei ordena:

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (Lei 12.711/2012, art. 4º e 5º).

A legislação mencionada configura-se como o grande marco normativo de reserva de vagas no campo educacional brasileiro, por ter conseguido universalizar a política educacional e por ter trazido inovações pragmáticas em seu texto, que deliberam o sistema de cotas não apenas no aspecto étnico, como também social. Nesse sentido, outras iniciativas com a finalidade de estender a uma parcela maior da população, a possibilidade de alcançar os mais altos níveis de ensino, culminaram com a nova redação dada pela Lei nº 13.409/16, na qual são incluídas as pessoas com deficiência.

Vale ressaltar, contudo que, a disseminação da política afirmativa de cotas no Brasil, passou por momentos delicados em relação às suas perspectivas de consolidação, extensão e sobrevivência até chegar a sua normatização. Criou-se uma tensão crescente entre sua recepção, sendo que grande resistência revela-se principalmente em relação às cotas de cunho racial.

Durante muitos anos, foram travados diversos debates que dividiram opiniões entre aqueles que eram abertamente contrários ou favoráveis à implantação desta política. No entanto, o que se nota é que, o discurso público em torno da constitucionalidade da lei de cotas, apesar de ter sido silenciado pelo Supremo Tribunal Federal, tem sido revigorado, porém agora, com questões voltadas para a avaliação da eficácia e eficiência desta política (FERES JR. *et al.*, 2012).

Sendo assim, é o que propomos para próximo capítulo, ou seja, propiciar uma análise acerca do histórico de implementação da política afirmativa de cotas no *Campus* Januária, com vistas a compreender de que forma a Instituição preparou-se para o

acolhimento da Lei 12.711/12, bem como alguns resultados dessa política após a chegada da referida legislação.

CAPÍTULO 2

A TRAJETÓRIA DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NO *CAMPUS* JANUÁRIA

O presente capítulo objetiva tecer uma análise do processo de implementação da política afirmativa de cotas no IFNMG - *Campus* Januária, com vistas a compreender de que maneira o *campus* supracitado preparou-se para receber a política. Trata-se, portanto, de uma análise institucional focada nos aspectos de execução da política pública afirmativa de cotas em relação a sua operacionalização. Para tanto, são expostos, no presente capítulo, alguns relatos que evidenciam os principais aspectos procedimentais e diagnósticos da adoção da reserva de vagas no *Campus* Januária. Efetua-se ainda uma breve apresentação do Instituto Federal do Norte de Minas, para a caracterização do *lôcus* dessa pesquisa, o *Campus* Januária. Sendo assim, procuramos evidenciar alguns aspectos que demarcam a história do *Campus*, trazendo à tona o histórico do curso Técnico em Agropecuária Integrado, algumas amostragens quantitativas dos beneficiários contemplados pela Lei 12.711/12, bem como alguns dados que demonstram os possíveis impactos advindos da política de cotas.

2.1 Apresentação geral do IFNMG

O contexto de formação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) coaduna com uma medida política implementada pela Lei Federal nº 11.892²⁵, de 29 de dezembro de 2008, que, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, criou, juntamente com o IFNMG, 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), presentes em todos os estados brasileiros, conforme publicação no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano.

A criação do IFNMG inaugurou uma nova fase na Educação Profissional e Tecnológica para o norte de Minas, região marcada por baixos índices de escolaridade e alto índice de pobreza. O surgimento do Instituto deu-se através da integração do Centro Federal

²⁵ Através da referida lei foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Lei 11.892/2008, art. 1º).

de Educação Tecnológica – CEFET Januária e a antiga Escola Agrotécnica Federal de Salinas - EAF Salinas, instituições já consolidadas e com mais de 50 anos de experiência na oferta da educação profissional.

De acordo com Mendes (2015, p. 50-51) “o Instituto passou a ser conhecido por IFNMG, ou apenas por Instituto Federal e as suas unidades passaram a ser denominadas IFNMG seguidas da palavra *Campus*, acompanhadas do nome do município em que estão situadas”.

O IFNMG está situado na região semiárida do norte de Minas Gerais e sua área de abrangência compreende 171 municípios distribuídos em quatro mesorregiões do estado – Norte de Minas, Noroeste de Minas, Vale do Jequitinhonha e Vale do Mucuri – ocupando uma área de 249.376,20 Km², com população total estimada de 2.844.039 mil habitantes, conforme Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Estruturado e organizado no formato multicampi, o Instituto atende as microrregiões, a partir dos seguintes municípios: Almenara, Araçuaí, Arinos, Januária, Montes Claros, Pirapora, Salinas, e recentemente Diamantina, Teófilo Otoni, Janaúba e Porteirinha. Nesse sentido, o modelo multicampi

veio possibilitar o atendimento, com mais eficiência e agilidade, às necessidades das microrregiões que, apesar de geograficamente fronteiriças, apresentam peculiaridades que transcendem a dimensão geográfica de territorialidade, ao se considerar a pluralidade das relações sociais existentes (PDI, 2014-2018, p. 17).

Atualmente, o Instituto agrega além da Reitoria²⁶, localizada na cidade Montes Claros-MG, onze *Campi*²⁷.

²⁶ A Reitoria do IFNMG, localizada no município de Montes Claros, situado no Norte do estado de Minas Gerais, assume uma posição privilegiada e estratégica como centro de referência para as mesorregiões (PDI, 2014-2018).

²⁷ *Campus* Almenara, *Campus* Araçuaí, *Campus* Arinos, *Campus* Diamantina, *Campus* Avançado Janaúba, *Campus* Januária, *Campus* Montes Claros, *Campus* Pirapora, *Campus* Avançado Porteirinha, *Campus* Salinas e *Campus* Teófilo Otoni. Observe na figura a seguir, a abrangência do IFNMG, conforme o seu Plano de desenvolvimento Institucional - PDI, 2014-2018.

Figura 2 – Mapa da área de abrangência do IFNMG



Fonte: IFNMG (2017).

No propósito de promover uma educação de qualidade para um maior número de indivíduos como descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018), o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) parte da premissa de assumir um compromisso com a região no qual está inserido, de forma a analisar criteriosamente os locais de inserção de suas unidades para atender às oportunidades de desenvolvimento regional, bem como

contribuir na composição e consolidação dos arranjos produtivos locais, objetivando fortalecer a organização social e as identidades culturais. Nessa perspectiva, segundo o PDI, cabe aqui destacar que quanto ao cumprimento de sua função social, o IFNMG tem como missão:

Produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para a formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso sócio econômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo (PDI, 2014-2015, p. 15).

É oportuno enfatizar que para o alcance desta missão, o referido Plano de Desenvolvimento Institucional do IFNMG busca definir as políticas de gestão de acordo com os seus compromissos na execução dos seus programas e ações das Políticas Públicas voltadas para a formação profissional e para a inclusão social.

Diante do exposto, e em consonância com a meta que define o “processo de seleção de alunos para os cursos ofertados pelo Instituto, baseado no princípio da inclusão social” (PDI, 2014-2018, p. 29), o IFNMG tem procurado levar em consideração as determinações legais de reserva de vagas, segundo prescrição da Lei nº 12.711/2012, ou lei de cotas.

Tal meta que tem como embasamento o PDI Institucional abarca a oferta de um ensino alicerçado nos princípios da inclusão social, alinhada ao objetivo de “promover a educação inclusiva, buscando garantir o ingresso, a permanência e a saída com sucesso” (PDI, 2014-2018, p. 29).

Ainda em consonância com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o IFNMG se firma como uma entidade vinculada ao Ministério da Educação, dotada de natureza jurídica de autarquia, além de ser detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica-científica e disciplinar. Além do mais, é especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades.

Em observância a Lei nº 11.892/2008, que prevê a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) passou a ofertar de forma presencial e/ou à distância, tanto cursos técnicos de nível médio (nas modalidades integrada, concomitante, subsequente e Proeja), quanto cursos superiores em tecnologia, bacharelado/Engenharia e licenciatura, em diferentes áreas, e Pós-Graduação – *Lato Sensu*).

Por meio desta leitura, depreende-se que o Instituto além de propiciar a verticalização do ensino aos discentes, propõe-se a combinar de maneira integrada e articulada o ensino, pesquisa e extensão, com vistas a contribuir para o desenvolvimento social e econômico, de acordo com as especificidades regionais sob sua abrangência.

2.2 Apresentação do IFNMG - *Campus* Januária: *Lócus* da pesquisa

Para melhor compreendermos o contexto no qual se insere o nosso objeto de pesquisa, é necessário que retomemos a sua origem, destacando alguns elementos históricos que marcaram a década de 60.

Como descrevem os documentos institucionais, a história do *Campus* Januária remonta a outubro de 1960 e foi idealizado por uma figura de influência política no município, Coronel Manoel José de Almeida²⁸, que permanece na memória coletiva da cidade como um mecenas da educação por ter decidido acolher os filhos do pequeno produtor rural, pessoas carentes e desfavorecidas do sistema.

Na efervescência dos festejos do ano centenário da cidade, através da celebração de um convênio entre o Governo Federal e o Estadual, fundou-se em 18 de dezembro de 1960 o IFNMG - *Campus* Januária, inicialmente denominado Escola Agrícola de Januária e, logo após, Colégio Agrícola de Januária, passando por Escola Agrotécnica Federal de Januária, e posteriormente, CEFET Januária, assim subscrito até o advento da Lei 11.892/08 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Originariamente, a instituição era de caráter assistencialista e funcionava com o sistema de internato, sendo uma opção para os vários estudantes provenientes de comunidades rurais do município e de toda região do Vale do São Francisco e até do sul da Bahia. A escola, na década de 1960, tinha por finalidade permitir que os estudantes egressos da Fundação Caio Martins – FUCAM²⁹ pudessem dar continuidade nos estudos numa escola de vocação agrícola subordinada ao Ministério da Agricultura e estruturada nos moldes do Decreto nº 21.667, de 20/08/46 e pelo Decreto-Lei nº 9.614 de 20/08/1946, até o advento da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

²⁸ O Coronel Manoel José de Almeida é considerado um ilustre e humanista deputado januarense que legou parte de sua vida à causa da educação.

²⁹ A Fundação Educacional Caio Martins, voltada para a área agrícola, foi idealizada e criada pelo Coronel Manoel José de Almeida e ofertava as primeiras séries.

Após décadas de funcionamento em uma estrutura física mínima e que contava com pouco mais de cinco prédios, para que se instalassem a direção geral, salas de aulas, refeitório e dormitórios, o então *Campus* Januária perpassou por um significativo processo de transformação de escola agrícola até a criação do Instituto, potencializando a consolidação de uma instituição focada na ampliação de sua infraestrutura e de outras áreas do conhecimento, como se percebe na figura a seguir.

Figura 3 – Vista aérea do IFNMG - *Campus* Januária



Fonte: Acervo do IFNMG/Januária, 2013.

Atualmente, o *Campus* Januária dispõe de uma estrutura física voltada para o desenvolvimento de suas atividades educacionais, com amplas salas de aula, laboratórios, auditório, sala de multimeios, biblioteca, complexo esportivo com uma recente academia de ginástica, entre outros ambientes.

Situado as margens do rio São Francisco, cuja realidade socioeconômica da população é marcada por baixos índices de desenvolvimento e escolaridade, o *Campus* Januária se insere na mesorregião do Norte de Minas Gerais. Nessa região, conforme o projeto político-pedagógico do curso Técnico em Agropecuária, a população ribeirinha sobrevive de atividades voltadas para a agricultura familiar e pecuária extensiva num clima

semiárido, com precipitação da média anual de 800 mm, distribuídos nos meses de outubro a março. No entanto, a população conta com pouco acesso aos recursos hídricos existentes, o que na maioria das vezes, dificulta a produção de culturas irrigadas.

Atualmente o *Campus* Januária oferece cursos de Educação profissional Técnica de Nível Médio, nas modalidades subsequente³⁰/concomitante³¹ em Informática, Enfermagem, Edificações e Manutenção e Suporte em Informática; na modalidade integrada³² ao Ensino Médio – Agropecuária, Informática para Internet e Meio Ambiente; Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)³³ e formação em nível superior com graus de Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia.

2.3 O curso Técnico em Agropecuária

Entre as potencialidades do Norte de Minas, especialmente na microrregião de Januária, destacam-se além do comércio, extrativismo vegetal, mineração, produção alimentícia e construção civil, a agricultura familiar, fruticultura e agropecuária, sendo essenciais para o desenvolvimento regional.

É importante enfatizar que a região apresenta características peculiares, que variam desde um cenário de pobreza acentuada, por conta de suas condições climáticas, a uma numerosa diversidade biológica, vegetal, animal e cultural.

A partir da leitura dessa realidade e em consonância com o discurso presente do projeto político-pedagógico - PPP do curso técnico em Agropecuária do *Campus* Januária, compreende-se que o curso tenha sido criado sob a justificativa de formar profissionais que sejam capazes de lutar para a reversão do quadro de estagnação vigente, tendo em vista que o referido curso,

propõe trabalhar com a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva. Tal

³⁰ Os cursos subsequentes são destinados aos alunos que já concluíram o ensino médio, como é o caso do Curso Técnico em Enfermagem ofertado no *Campus* Januária.

³¹ Os cursos concomitantes são destinados aos alunos que estão cursando o segundo ou terceiro ano do ensino médio em outra escola (Técnico em Edificações, Técnico em Informática e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática).

³² Os cursos integrados são oferecidos para quem deseja fazer o curso técnico e o ensino médio, ao mesmo tempo, ambos no IFNMG.

³³ PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

perspectiva implica em reconhecer e considerar a configuração da sociedade local e regional, sua inserção em planos mais amplos e suas possibilidades nas dinâmicas internas. Essa nova forma de organização deve contemplar conhecimentos, capacidades e atitudes específicos não só de uma ocupação, mas, também, da área profissional da qual deriva (PPP IFNMG - *Campus* Januária do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, 2014, p. 9).

Por ter sido criada com uma vocação agrícola, inicialmente os cursos ofertados³⁴ privilegiavam a referida área, por isso, durante muito tempo, o *Campus* Januária foi reconhecido como uma escola de atividades essencialmente agrícolas. De acordo com Mendes (2015), entre as décadas de 1960 e meados de 1980, o perfil do público que acessava o Instituto era predominantemente masculino, além de carente e do meio rural.

Nessa fase de fundação da escola, o ensino foi caracterizado pela informalidade e tinha como objetivo, alfabetizar os filhos do pequeno produtor rural que trabalhava em um Posto de Fomento Agrícola que funcionava em um terreno doado para a implementação da escola.

Até o ano de 1964, os alunos não recebiam históricos nem certificados, quando, efetivamente, a instituição começou a ministrar o curso Ginásial Agrícola, com matrícula da primeira turma em regime de internato. Neste mesmo ano, através do Decreto Presidencial nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, a Escola Agrotécnica de Januária passou a denominar-se Colégio Agrícola.

Em 1967, através do Decreto nº 60.731 de 19 de maio do ano corrente, o Colégio Agrícola de Januária, até então subordinado ao Ministério da Agricultura, foi transferido para o Ministério da Educação e Cultura. Vale ressaltar que em 16 de novembro de 1967, aconteceu a formatura da primeira turma de “Ginasianos Agrícolas”³⁵, habilitados como Mestres Agrícolas. O referido ano também marcou as inscrições e matrículas para a primeira série do Curso Técnico Agrícola, ramo Agricultura, em nível de 2º Grau, tendo suas aulas iniciadas em agosto do ano seguinte.

No ano letivo de 1974 e em consequência da implantação da Lei 5.692/1971, o *Campus* Januária mudou expressivamente o seu currículo e abandonou o calendário agrícola regional, passando, a partir daí, a ministrar sem prejuízo para os discentes que cursavam a habilitação até então oferecida, o curso Técnico Agrícola – Habilitação em Agricultura.

³⁴ De acordo com Mendes (2015) o curso Técnico em Agropecuária iniciou suas atividades com a implantação da escola no município de Januária, o que fez com que a instituição adquirisse uma expressiva representação na área agrícola para a região.

³⁵ Os alunos tornaram-se conhecidos como “Ginasianos Agrícolas” a partir do momento em que a Instituição passou a ministrar o curso Ginásial Agrícola.

Através da Lei nº 8.731, do dia 16 de novembro de 1993, a Escola Agrotécnica Federal de Januária - EAFJ conseguiu por meio de sua autarquiaização, alcançar a sua autonomia didático-pedagógica e administrativa. Nesse contexto, no ano letivo de 2001, a Instituição realizou a separação de matrículas do seu curso Técnico em Agropecuária, que até então era constituído de disciplinas de Ensino Médio e de Educação Profissional. Desta forma, a EAFJ em obediência aos princípios pedagógicos e filosóficos dos Referenciais Curriculares, passou a ofertar os cursos de Ensino Médio e de Técnico em Agropecuária, separadamente.

Em 2004, pelo Decreto, nº 5.154 de 23 de julho de 2004, o CEFET³⁶ Januária manteve a educação profissional técnica de nível médio concomitante de forma articulada ao ensino médio com duração de 03 (três) anos.

No ano de 2007, foi efetivada a integração do Ensino Médio ao curso Técnico em Agropecuária, conforme prevê o decreto nº 5.154, de 23/07/2004. Diante do exposto, observamos que ao longo do tempo houve um percurso do Curso Técnico em Agropecuária até a chegada de um ensino técnico integrado ao ensino médio, o que contribuiu expressivamente para uma mudança de perfil da instituição em relação ao curso ofertado. Nesse sentido, “a princípio, a escola começou certificando os alunos como Mestres Agrícolas, logo após Técnico Agrícola, para se consolidar como formadora de Técnicos em Agropecuária, orientados para atender as demandas do mercado de trabalho” (MENDES, 2015, p. 103).

Para Mendes (2015), assim que se deu a transformação de Curso Técnico Agrícola para Técnico em Agropecuária, foi possível verificar a mudança no perfil do público que buscava o referido curso oferecido pelo IFNMG. Dessa forma, chama-se a atenção para o fato de que “quando o curso era Técnico Agrícola, o aluno não pensava em dar continuidade nos estudos, quando passou a Técnico em Agropecuária, foi surgindo uma mudança de mentalidade em direção ao ensino superior” (MENDES, 2015, p. 105). Em outras palavras,

Com o passar do tempo, o curso Técnico em Agropecuária do IFNMG - *Campus Januária* deixou de ser procurado pela sua terminalidade definida para o mercado de trabalho, para ser um elo de acesso à continuidade dos estudos, até mesmo em outras áreas do conhecimento (MENDES, 2015, p. 108-109).

³⁶ Através do Decreto Presidencial s/n, de 13 de novembro de 2002, a EAFJ transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária, passando a ofertar nesse mesmo ano, através da Portaria nº 3.634 de 19/12/2002, o funcionamento do primeiro Curso Superior na Instituição: o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem.

É importante ressaltar que no transcorrer das décadas e constantes mudanças no cenário político o seu ensino foi remodelado, trazendo para a instituição outras ofertas de cursos que passaram a despertar interesses de diversos públicos, inclusive de alunos da rede privada. De acordo com Mendes (2015, p. 125-126), esse “novo público passou a descobrir nela a possibilidade da ampliação dos estudos e com um padrão de qualidade de acordo com as expectativas da elite local”.

A pouca oferta de ensino médio na cidade, em conjunto com a expectativa de um ensino de qualidade, capaz de preparar o discente para o vestibular, fez com que o IFNMG - *Campus* Januária transformasse em uma Instituição de grande demanda e disputa de vagas nas diferentes áreas do conhecimento.

Diante do exposto, percebe-se que a procura pelos cursos técnicos de nível médio ofertados de forma integral, tem sido cada vez mais atraída por uma clientela que almeja um ensino em uma Instituição que é reconhecida como referência no ensino para a região. Dessa maneira, chama-se a atenção para o fato de que a classe média passou a ocupar os assentos destinados aos cursos técnicos da classe trabalhadora, mais precisamente, antes da Lei 12.711/12 entrar em vigor no *Campus* Januária. Segundo Mendes (2015, p. 120), “os processos seletivos contribuíram, significativamente, para essa seleção, uma vez que tais medidas políticas privilegiaram uma classe mais favorecida, por utilizar o mesmo critério para selecionar candidatos com capitais escolares diferenciados”.

Desse modo, a discussão de cotas emerge, relacionando-se de forma direta com a necessidade de garantir que todos os indivíduos, sem exceção de grupo social ou econômico a que faça parte, tenham acesso ao nível de ensino. Nessa perspectiva Mendes afirma que,

[...] com a lei de cotas, o governo federal tenta compensar essa distância, abrindo as fronteiras da instituição para um público que foi, inicialmente, o alvo e que, posteriormente, perdeu terreno para a classe média que passou a acessar o IFNMG. Dessa forma, tais medidas estabelecidas nos artigos da referida lei, buscam favorecer alunos de escolas públicas e em regimes especiais da lei de cotas. A intenção é reparar erros, historicamente cometidos, e estender educação de qualidade a todos (MENDES, 2015, p. 120).

Como já ressaltado, a política afirmativa de cotas pretende se efetivar como importante instrumento de igualdade social, capaz de possibilitar a elevação da autoestima dos grupos sociais envolvidos, contudo, ainda há muitas questões que precisam ser abordadas. Torna-se necessário refletir sobre a permanência e desempenho deste público das instituições de ensino, após a implantação desta política.

2.4 O processo de implantação do Sistema de Cotas no *Campus* Januária

Respeitando-se os valores pautados em seu plano de gestão, a educação ofertada pelo IFNMG alicerça-se nos princípios da inclusão. Ademais, de acordo com os princípios traçados em seu PDI, ao assumir os desafios da oferta de uma educação inclusiva, o Instituto

reconhece que as lutas em prol da inclusão constituem-se em ações que envolvem os campos político, cultural, social e histórico e se alicerçam no reconhecimento da diversidade como condição indispensável à constituição de qualquer sociedade, que tem como intento a justiça social e o respeito à vida (PDI, 2015-2018, p. 75).

Nesse sentido, tendo como embasamento o PDI, os esforços da Instituição parecem demonstrar mobilização para a consolidação de uma oferta de ensino voltada para a implementação de políticas públicas que visem à democratização do acesso à educação. Conforme o seu Plano de Desenvolvimento Institucional, (PDI, 2014-2018, p. 75), “historicamente a educação inclusiva se configura como um movimento coletivo tendo como pauta a adoção de políticas públicas capazes de minimizar barreiras à educação ofertada a todos os discentes”.

Isto nos faz supor que se o Instituto assumir, de fato, o compromisso com a oferta de uma educação pública e gratuita de excelência, a formação promovida pelo IFNMG será de relevância no contexto socioeducativo para o Norte de Minas. Assim, em atendimento ao princípio assumido e expresso em seu PDI de ampliar a democratização do acesso ao ensino, o IFNMG passou a adotar em sua política de ingresso a reserva de vagas de acordo com as determinações legais da Lei nº 12.711/2012.

Regulamentada pelo Decreto nº 7.824/12 e Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro do ano corrente, a implantação da política de cotas no *Campus* Januária efetivou-se a partir do 1º Processo Seletivo 2013, por meio do Edital nº 174, de 14 de novembro de 2012, que trouxe em seu texto a redação seguinte:

Em cumprimento à Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, ao Decreto nº 7.824 e à Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012, o IFNMG reservará 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas para estudantes oriundos da Rede Pública de Ensino, por meio do Quadro de Vagas [...], respeitando a proporção mínima de autodeclarados pretos, pardos e indígenas do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao estado de Minas Gerais. Os outros 50% serão disponibilizados à livre concorrência (Edital nº 174, de 14 novembro de 2012).

Apesar de o Decreto regulamentador da lei de cotas ter estabelecido um prazo máximo de quatro anos para a implementação progressiva do percentual de cotas, percebe-se através do teor do edital nº 174, que o IFNMG instituiu de imediato o percentual fixado em lei.

A gênese do sistema de cotas no *Campus* Januária contou com a participação e discussão de algumas pessoas que se interessavam pelo tema da política. Isso se verificou através da realização de entrevistas. Como forma de subsidiar esta pesquisa optamos por iniciá-las com quem participou de todo o processo de implementação da política de cotas no *Campus*, como por exemplo, a servidora E. C. L. C. M..

É importante destacar que a mesma foi designada para presidir a Comissão Permanente Interna responsável pela análise documental dos candidatos classificados no sistema de reserva de vagas do 1º Processo Seletivo e Vestibular 2013. Através dos trechos das entrevistas expostos a seguir da servidora supracitada, faremos uso da técnica de análise qualitativa intercalando com a utilização do referencial teórico para fins de interpretação dos dados coletados.

Da primeira leitura que fizemos dos resultados da entrevista, percebemos que a servidora E. C. L. C. M. sempre esteve à frente de todo o processo de discussão e implantação do sistema de cotas devido ao cargo que ocupou na Coordenadoria de Ações Inclusivas e também pelo trabalho desenvolvido na coordenação do PROEJA do *Campus*, e que de acordo com ela julga estar na mesma seara de discussão de inclusão, considerando que:

O objetivo primeiro do sistema de Reserva de Vagas é a garantia da inclusão de egressos da rede pública e grupos historicamente considerados minoritários, pretos, pardos e indígenas na educação pública Federal, entendemos que a aplicação e operacionalização da norma legal que rege a matéria, ainda que trabalhosa, devem ter INCLUSÃO como foco principal (Recomendação Técnica Pedagógica 24/10/12).

A formação e nomeação da equipe que constituiria a Comissão responsável pela análise documental dos cotistas ficaram sob a responsabilidade dos Diretores Gerais de cada *Campus* do IFNMG. Dessa forma, o Diretor Geral do *Campus* Januária, à época o professor Cláudio Roberto Ferreira Montalvão, cumpriu tal determinação ao constituir a formação desta equipe de trabalho designando servidores Técnico-administrativos e Docentes. Nesse sentido Gonçalves e Silva adverte que

uma instituição de ensino que adota um programa de Ações Afirmativas, seja por iniciativa própria, seja por determinação legal, é responsável não somente por oferecer apoio à manutenção material e financeira dos contemplados, mas também por sua formação acadêmica bem sucedida, assim como o é em relação a todos os seus estudantes (GONÇALVES e SILVA, 2009, p. 268).

Indagada quanto ao momento de recepção da legislação no *Campus* Januária, E. C. L. C. M. relatou que já se percebia institucionalmente o debate acerca das cotas, mesmo antes de a legislação ser recebida, cumprida e executada pelos órgãos Federais de Educação. Ainda que restrito aos servidores, reflexões e discussões em relação à política ganhavam relevância. Todavia, não houve uma capacitação quanto à operacionalização da lei. De acordo com a servidora:

houve uma tranquilidade porque a gente já sabia dessa discussão a nível nacional. Sabia da implementação dessa lei que estava prestes a ser implementada em razão das discussões que a gente acompanhava em torno dessa temática. Então assim, foi bastante tranquilo. Não vi nenhum tipo de problema. Não nos pegou totalmente de surpresa. (...) A operacionalização da lei nos traz alguns desafios porque não estávamos acostumados com essa divisão dessas vagas aqui no Instituto, principalmente nos cursos técnicos. Por ser uma escola tradicional de ensino de qualidade regional reconhecida, então sempre há muitas expectativas na oferta desses cursos e é um processo seletivo bastante acirrado (...) (E. C. L. C. M., 28 de março 2017).

Esta reflexão feita pela entrevistada acima faz-nos acreditar que não houve uma discussão generalizada, bem como uma capacitação por parte do Instituto Federal do Norte de Minas acerca da operacionalização da reserva de vagas de que trata a Lei 12.711/12. Com base no argumento de E. C. L. C. M., a partir do momento em que a Comissão foi constituída, os membros passaram a reunir com certa frequência para estudo da lei e orientações normativas, organização e estruturação de todo o trabalho, em outras palavras, houve a necessidade de um estudo mais profundo para o cumprimento da política afirmativa de cotas no *Campus*.

Na sequência, a depoente levantou uma questão que, até então, não tinha sido mencionada, o fato de essa política ser publicizada. No que diz respeito ao processo de divulgação do sistema de cotas, percebe-se em suas palavras que no início houve pouca clareza por parte da mídia nacional na definição dos objetivos e dos grupos elegíveis para a referida política. De maneira geral, grande parte da população, inclusive do próprio público beneficiário da política, ainda não entendia como funcionavam as cotas. Acerca disso E. C. L. C. M. complementa seu discurso ponderando que:

(...) as pessoas não tinham conhecimento do assunto. De maneira geral, falou-se na televisão sobre a aprovação dessa lei. Revistas e jornais davam notícias disso, mas nada que fosse informativo à população. Nada que dissesse claramente para a população, principalmente para a população negra, de que agora a partir desta lei, eles tinham determinados direitos resguardados, que eles poderiam optar por fazer a sua inscrição por esta modalidade, identificando a sua cor. (...) Que ele teria uma reserva, eu não diria especial, mas diferente, para que pudesse se candidatar especificamente nessa reserva, e, principalmente que essa reserva era uma garantia de direito para a comunidade negra; e que a partir desse momento eles poderiam ou deveriam usufruir desse direito fazendo essa indicação na inscrição. Então embora tenha tido a garantia desse direito via legislação, não houve por parte nem da mídia, nem mesmo das instituições de ensino, nem do próprio Ministério da Educação uma divulgação em massa do que seria essa lei de cotas que a gente popularmente chama de lei de cotas (...) (E. C. L. C. M., 28 de março 2017).

Essa abordagem feita pela servidora nos remete ao papel dos atores dentro da estrutura teórica de Kingdon, ou seja, no rol dos participantes inseridos no grupo de atores visíveis da Teoria dos Múltiplos Fluxos, a mídia desponta-se como um importante canal comunicador dentro da política pública, podendo afetar positivamente ou negativamente a opinião pública. Cumpre assinalar que se trata de um importante ator político formador de opinião e que detém “um grande poder de formar a agenda de demandas públicas, de chamar a atenção do público para problemas diversos, de mobilizar a indignação popular, enfim, de influir sobre as opiniões e os valores da massa da população” (RUA, 2013, p. 18).

Todavia, desde o início da adoção da política afirmativa de cotas pelo Governo Federal houve muita manifestação contrária por parte da mídia, o que culminou em acalorados debates causando uma clara separação entre os contrários e os favoráveis a tal política. Nesse sentido, esclarece Santos (2009, p. 323), que há uma tendência da mídia de publicizar as posições contrárias a tais políticas, amparando-se em argumentos que não fazem mais sentido na sociedade brasileira.

No entanto, mesmo diante de muitas resistências e discordâncias, a política de cotas tem se efetivado. Certamente se o posicionamento midiático em relação à concepção e implantação da reserva de vagas tivesse incidido positivamente na aceitação da opinião pública desde o princípio, teria contribuído muito mais para um fortalecimento da divulgação da política.

Além da ausência de uma ampla divulgação da política que reportasse a uma avaliação positiva e confiável para a população, houve também alguns questionamentos em relação ao aparato burocrático quanto à documentação comprobatória a ser apresentada pelo cotista. Conforme relato a seguir:

O que aconteceu é que muitas pessoas sabiam que existiam isso, mas preferiram não se arriscar. Como era uma coisa nova, então eram muitos papeis. Eles acreditavam ser muito papel, muita burocracia e que era melhor fazer pelo sistema tradicional, pela ampla concorrência, do que investir ou arriscar numa nova situação de inscrição em que ainda era muito obscura para todo mundo. Que poderia ao invés de beneficiá-lo, prejudicar. (...) Criou-se essa dúvida também, “afinal de contas essa divisão das cotas, elas beneficiam ou elas prejudicam”? A gente sabe que o intuito da lei é beneficiar, mas gerou sim muitos questionamentos da população e dos possíveis candidatos se essa lei realmente beneficiaria todos pela forma que foi colocada, pela forma que foi trazida, pela ausência da divulgação. Então criou-se aquela interrogação. “Será que de fato é para beneficiar a população”? (E. C. L. C. M., 28 de março 2017).

Diante dos relatos até aqui expostos e obtidos por meio de entrevista de quem viveu e acompanhou a trajetória de implantação da política de cotas no *Campus* Januária fica evidente que a falta de conhecimento da política afirmativa, bem como de seus mecanismos e conceitos orientadores dificultam que se cumpram verdadeiramente os objetivos delineados pelo programa para o público almejado. E desta forma torna-se difícil de efetivar o que sublinha Gonçalves e Silva (2009, p. 265) a “equidade nas oportunidades de realização de todos os cidadãos”.

Não resta dúvida de que a implementação dos mecanismos burocráticos são imprescindíveis para o cumprimento das exigências legais. Contudo, a eficácia de uma política também resulta “do comprometimento dos sistemas de ensino e das entidades mantenedoras em criar condições necessárias para a execução e avaliação da política” (GONÇALVES e SILVA, 2009, 269).

Segundo o discurso reproduzido no depoimento de E. C. L. C. M. nos anos seguintes, a Instituição em resposta a alguns questionamentos interpostos pelo público, desenvolveu algumas ações inovadoras na operacionalização da política de cotas no *Campus* Januária. A Comissão percebeu que a dificuldade encontrada na documentação exigida para os candidatos que optavam pela reserva de vagas, estava levando o público pretendido a não se inscrever pelas cotas. Das sugestões de melhoras registradas, E. C. L. C. M. enfatizou dentre outras, a redução da burocracia do aparato legal, ou seja, a exaustiva e infundável documentação exigida pôde ser condensada em poucos papeis.

Na verdade o que houve foi uma mudança, não na estruturação da política, mas nos processos internos mesmo. No princípio, em 2013, nós percebemos, isso nós só percebemos depois obviamente, que o número de possíveis candidatos negros era muito maior do que o que a gente recebia. (...) tinham muito mais pessoas, muito mais alunos que deveriam se beneficiar das cotas e não se inscreviam porque diziam: “ah é muito burocrático, é muito papel, eu não entendi nada, eu não sei como que é, é melhor fazer por esse aqui mesmo” (E. C. L. C. M., 28 de março 2017).

Um aspecto importante a ser levado em consideração no discurso da servidora E. C. L. C. M., nos remete a abordagem do “Ciclo de Políticas” formulada por Stephen Ball e Richard Bowe utilizada para análise de políticas educacionais, no contexto da prática. Segundo os autores, é neste contexto que a política pode ser interpretada e recriada, em outras palavras é “onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, 53).

Em relação a essa abordagem, Mainardes (2006) ainda pondera o papel ativo assumido pelos profissionais que atuam no contexto da prática. Segundo o autor, esses sujeitos que atuam nas escolas e, para os quais chegam os textos políticos, não são considerados leitores ingênuos, pois o que eles pensam e no que acreditam produzem implicações no processo de implementação da política.

Nesse sentido, podemos perceber na fala da servidora E. C. L. C. M. a importância do uso da autonomia da Instituição dentro deste contexto da prática para a resignificação da política de cotas implantada no *Campus*. O trecho a seguir demonstra que a política foi de fato implementada, porém as pessoas que a conceberam foram desafiadas a repensar a forma que o programa estava sendo aplicado.

(...) a gente percebeu que precisava mudar um pouco essa operacionalização da lei. Então assim, na lei não se mexeu, mas a gente foi a cada ano melhorando esse processo no sentido de melhorar mesmo a dinâmica desse aluno (...). A gente percebeu nos primeiros processos que o aluno quase que arrepentia de ter se inscrito pelas cotas pelo excesso de documentação. Às vezes pelo constrangimento de ficar na fila porque, por uma série de coisas. Então a gente foi revendo isso e foi enxugando as coisas, fazendo com que elas acontecessem de forma séria, responsável, de acordo com a lei, mas de maneira mais prática, mais leve, mais suave para o aluno. (...) (E. C. L. C. M., 28 de março 2017).

É oportuno enfatizar que apesar de existir uma autonomia de interpretação e recriação de ideias e opiniões assumidas pelos sujeitos neste contexto, cumpre aqui destacar que houve um respeito da política como texto original, ou seja, as determinações legais políticas foram mantidas conforme depoimento acima da servidora entrevistada.

Durante o ano de 2013, ano em que a reserva de vagas foi implementada no *Campus* Januária, a política foi posta em prática com um determinado formato, porém, em função de algumas contradições e pressões exercidas pelo contexto da prática e, muitas vezes, pelo próprio fracasso do método inicial aplicado houve a necessidade de se recriar um novo olhar sobre os efeitos produzidos por esta política. Podemos verificar esse aspecto a partir da reflexão a seguir:

(...) a gente adotou alguns processos muito simples (...) que a gente não observou da primeira vez. A gente só conseguiu observar a partir do segundo, terceiro ano e hoje a gente percebe que teve uma fluidez muito boa nesse processo, por exemplo, a quantidade de papel. A gente procurou enxugar, condensar essas informações em menos papeis³⁷. A rapidez na análise, por exemplo, a gente (...) pegava a documentação desses candidatos e ficava analisando um por um em uma comissão fechada e depois publicava-se. A pessoa ficava em casa aguardando o resultado. Então aquela ansiedade, “será que eu vou conseguir”? “Será que eu vou ser aprovado ou não”? Depois a gente lançava o resultado dessa análise e aí tinha muitos indeferimentos. Muitas pessoas perdiam essa condição porque faltou um documento, porque o documento não estava muito visível, o xerox não estava bom. (...) Não é que a situação dele era incoerente, ou ele não era negro, ou ele não era índio, ou ele não era pardo, ao contrário, era a questão de falta de uma orientação mesmo, na hora de preencher esses papeis, pra que eles ficassem corretos, legais obviamente, mas que funcionais também (E. C. L. C. M., 28 de março 2017).

Considerando o envolvimento dos profissionais no processo de implementação da política, importa-nos também identificar o estilo do texto da política para depreendermos uma análise da participação dos leitores nesse processo político. Desenvolvida por Roland Barthes para a análise de textos literários, segundo Mainardes (2006) os autores Ball e Bowe adotaram as tipologias de texto (‘writerly’ e ‘readerly’) “para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas” (MAINARDES, 2006, 50). Enquanto o texto ‘readerly’ restringe o envolvimento do leitor, o ‘writerly’ o convida a participar mais ativamente. Neste sentido, “é vital reconhecer que estes dois estilos de textos são produtos do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Dentro desta lógica, podemos dizer que no processo de implementação da política de cotas no *Campus* Januária, os profissionais assumiram uma participação mais ativa, o que nos permite afirmar que houve uma tendência evidente para o estilo textual político ‘writerly’ ou escrevível. A intervenção da Comissão no formato de todo o processo descortina um perfil de leitor crítico e capaz de reconhecer que as políticas não são implementadas de maneira direta e livre de contestações e contradições.

Pode-se inferir que uma política pública está sujeita a perpassar por inúmeras transformações e mudanças até chegar ao seu destino de implementação, pois neste percurso pode sofrer interpretações e recriações capazes de produzir efeitos que acabam por reconfigurá-la. Sendo assim, o que se pode perceber na fala da servidora E. C. L. C. M. é que as mudanças e transformações trouxeram consequências reais significativas à política original

³⁷ A fala da servidora pode ser comprovada através do anexo IV do Edital 171, de 04 de outubro de 2013, disponível em < <http://www.ifnmg.edu.br/processoseletivo>>.

de cotas no *Campus*. A análise a seguir feita pela servidora aponta a mudança de método, bem como a avaliação dos resultados dessa alteração.

Então a gente passou a fazer, por exemplo, orientação quanto à análise desse documento. A gente já não analisa mais esses documentos em um momento a parte numa comissão fechada. A gente recebe a pessoa, a pessoa senta a nossa frente e a gente vai detalhando documento por documento, como que ela deve fazer. É claro que as respostas são sempre individuais, mas a gente orienta a pessoa. (...) às vezes o candidato se perdia na quantidade, nos prazos desse documento, no tipo dessa documentação. E aí a gente começou a fazer essa orientação mesmo individual, auxiliando no preenchimento desses formulários tentando reduzir um pouco essa burocracia sem nenhum momento facilitar o processo do ponto de vista da entrada, mas orientar mesmo o candidato. Então essas coisas simples que a gente tem feito tem facilitado muito o processo. A gente tem percebido que tem ampliado o número de alunos que se ingressaram, pelo menos que se inscreveram no processo pelas cotas, porque tem se tornado uma coisa mais tranquila (E. C. L. C. M., 28 de março 2017).

Corroborando com o depoimento acima da servidora E. C. L. C. M., de que algumas mudanças na proposta de trabalho da Comissão contribuíram para um acentuado crescimento na disputa de vagas na modalidade étnico-racial no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Januária, apresentamos a seguir a tabela com o número de inscritos nos processos seletivos dos anos de 2013 a 2016, bem como a relação de candidatos por vagas:

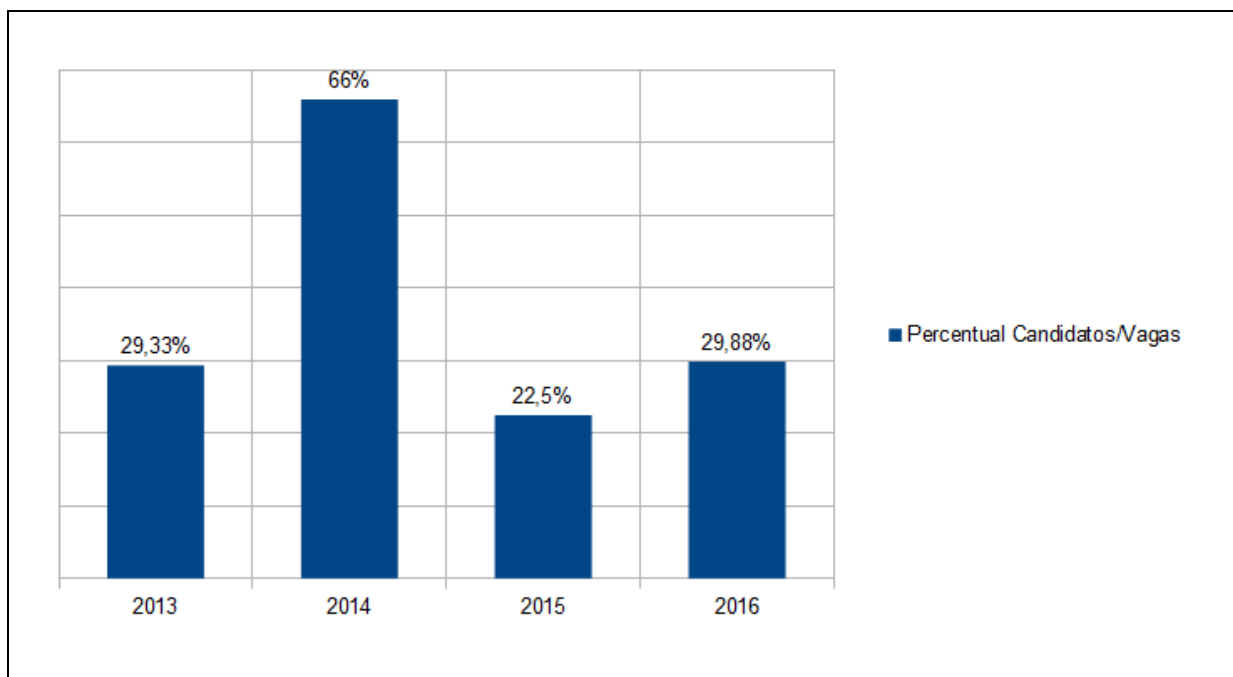
Tabela 1 – Inscritos por cotas na modalidade étnico-racial nos Processos Seletivos entre 2013 e 2016

Ano	Vagas	Inscritos	Média Candidatos/Vagas
2013	15	66	4,4
2014	09	54	6
2015	18	73	4,05
2016	18	97	5,38

Fonte: IFNMG - *Campus* Januária.

A disposição presente no gráfico seguinte ilustra que o número de candidatos a disputar as vagas da Instituição para o curso Técnico em Agropecuária na modalidade étnico-racial tem crescido desde a chegada da política no *Campus*. Em 2013, primeiro ano das cotas, o percentual de candidatos inscritos foi de 29,33%, em 2014 66%, 2015 22,5% e no processo seletivo do ano de 2016 atingiu 29,88%.

Gráfico 1 – Percentual Inscritos por cotas na modalidade étnico-racial nos Processos Seletivos entre 2013 e 2016



Fonte: IFNMG - *Campus Januária*.

É importante enfatizar que no segundo ano de implantação da política no *Campus* houve um aumento considerável na média do total de inscritos se comparado aos anos posteriores. Talvez a principal explicação para esta elevação no ano de 2014 tenha sido a baixa no número de vagas ofertadas (apenas nove para este ano) em relação aos outros anos elucidados, 2013 quinze vagas, 2015 dezoito e 2016 dezoito vagas.

2.5 Algumas considerações em torno da recepção da política no *Campus*

A tônica que ecoa nos discursos de grande parte da população januarense e cidades circunvizinhas é que o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais é uma instituição de ensino com reputação de qualidade. Importante ressaltar que o advento da transformação perpassada pelas Escolas Técnicas até a concretização dos Institutos Federais atingiu um público novo que passou a enxergar nesse modelo de educação profissional, uma possibilidade de ampliação dos estudos capaz de atender aos anseios, inclusive, da elite local (Mendes, 2015).

Mendes (2015, p. 126) afirma que “desde as Escolas de Aprendizes e Artífices até o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais de hoje, muitas mudanças aconteceram. O que se constata é a criação de uma instituição de excelência e que é referência para a sua região”.

Não resta dúvida de que o Instituto é bastante procurado pelo fato de ser considerada uma Instituição de referência no ensino, sobretudo por estudantes que concluem a última etapa da educação básica.

Alguns anos anteriores à adoção do sistema de cotas, o *Campus* Januária contava com a participação de uma clientela descrita como classe média, cuja maioria era proveniente de escola privada atraída cada vez mais pela qualidade do ensino. Contudo, a partir do momento que a política fez-se presente no *Campus*, geraram-se muitas controvérsias no que se refere à percepção da política pública afirmativa no âmbito da sociedade. Rejeição, raiva e discordância foram algumas impressões trazidas nas narrativas de alguns pais, conforme testemunho abaixo:

(...) no primeiro processo em 2013, muito interessante e aí eu avalio negativamente quanto à reação da comunidade externa. A gente teve muitos questionamentos da comunidade externa. (...) uma das coisas que nos chamou muito a atenção foi essa reação raivosa em certa parcela da comunidade quando vinha até a Instituição e questionava de maneira muito enfática a desaprovação dessa lei. E como que isso se dava? As pessoas vinham até a secretaria ou vinham até a comissão, recebia até ligações no meu telefone pessoal de pessoas questionando que “isso era um absurdo, que não poderia ser feito dessa forma, que o filho dela estudou e sempre estudou e que agora vai perder a vaga por causa de uma pessoa só porque é negro, só porque é da escola pública, só porque é pobre, só porque é isso”? “Que não era justo e que era uma discriminação ao contrário”. “Que agora então, estávamos discriminando os brancos, os alunos melhor sucedido nas escolas particulares, uma vez que a gente estava dividindo essas vagas de forma despropositada, ou de forma que na visão das pessoas não era justa e muito menos igualitária” (...) (E. C. L. C. M., 28 de março 2017).

Certamente o conceito dessa justiça trazida nos discursos enfurecidos de parcela da comunidade torna-se incompreensível para aquele indivíduo que não teve acesso a boas escolas desde o berço e que se encontra nos piores degraus da desagradável pirâmide social, absolutamente desigual e injusta.

Num país onde a desigualdade é impiedosamente extraída de um passado histórico, no qual o branco sempre acreditou na sua supremacia, concordamos em afirmar que realmente não seria justo para esta população considerar que agora, a partir de uma política reparadora, os negros e pobres também seriam vistos como cidadãos com oportunidades equânimes, detentores dos mesmos direitos de dignidade à vida.

De acordo com Kaufmann (2007, p. 10), “apesar de as medidas inclusivas raciais não visarem, especificamente, à desqualificação dos não-beneficiados, de qualquer modo a implementação dessa política pode gerar prejuízos para aqueles que não foram contemplados”. Trata-se da discriminação reversa e que de acordo com a autora acontece

quando as políticas públicas afirmativas destinam vagas específicas para determinados grupos.

As duras críticas demonstradas acima revigoram ou reforçam um discurso de racismo invertido onde o branco torna-se preterido em condições de igualdade com o negro através das cotas. Nesse sentido, aquela concepção de uma ação promotora de justiça vislumbrada pelos defensores das cotas, apresenta-se inviável na prática conforme posicionamento do autor Alexandre Sturion de Paula:

Não se trata de mera polemização, mas num fato real, a ação afirmativa, com o emprego de quotas, trará uma discriminação reversa! [...]Tal medida significa muito mais positivar o racismo e levantar a revolta em torno da discriminação reversa que propriamente colaborar na mudança cultural, da atitude ao comportamento de que homem é homem independente de sua cor, credo, origem, etc. (PAULA, 2004, p. 13).

No entanto, para Rossatto (2014), a maior parte das críticas advindas em relação aos programas de ações afirmativas procedem de brancos que decidem enxergar essas ações como uma forma de racismo reverso ignorando as vantagens recebidas historicamente. “Parece que, o medo inerente ao desafio do privilégio de ser branco tem impulsionado movimentos em prol da destituição da ação afirmativa” (ROSSATTO, 2014, p. 131).

Reações como essas na sociedade brasileira, infelizmente, não nos acomete estranheza, pois o preconceito e a discriminação racial são latentes. No entanto, afirmar abertamente que “implantar cotas é uma injustiça, sem propor alternativas a curto, médio e longo prazos, é uma maneira de fugir de uma questão vital para mais de 70 milhões de brasileiros de ascendência africana e para o próprio futuro do Brasil” (MUNANGA, 2003, p. 127).

Toda essa análise extraída dos discursos de descontentamento de alguns pais em relação à política de cotas demonstra o que significou, em termos de impacto, a adoção da reserva de vagas no *Campus* Januária. Como modalidade de acesso, as cotas, “revelam a zona de tensão na qual se localizam as relações raciais brasileiras. Nada de cordialidade, mas sim o predomínio da hostilidade e da violência simbólica do racismo ambíguo brasileiro” (GOMES, 2009, p. 203).

Ainda em relação à reação da comunidade, comenta a depoente que a insatisfação de alguns pais colocava em xeque a constitucionalidade da lei por achar que os cotistas estavam tomando a vaga de seus filhos que concorriam pela ampla concorrência. Muitos descontentes ameaçavam processar a Instituição e saíam dizendo que iam buscar seus direitos.

Entretanto, e até mesmo em respeito às opiniões contrárias, de acordo com E. C. L. C. M. a comissão tentava explicar da forma mais clara possível, para que eles pudessem compreender o processo. Em outras palavras,

(...) com relação a esses discursos, a gente enquanto comissão, enquanto servidor público tentava explicar detalhadamente a lei porque frente a esse tipo de argumento não dá para você discutir filosoficamente, mas a gente discutia pela questão do direito, de que é uma lei, tem que ser cumprida e a escola é um ente federado a quem foi destinado essa lei que a partir desse momento, estaríamos sim fazendo cumprir. Que não seria aqui o *Campus*, essa Instituição que iria revogar ou modificar por causa da reação descontente de alguns (...). E que essa lei foi fruto de uma discussão social no próprio Congresso e que hoje ela é validada como direito do cidadão. E que a pessoa poderia, se assim desejasse, recorrer as instâncias que ela achasse que fosse pertinente. A Instituição estava simplesmente cumprindo essa lei. (...) e eu sempre respondia: “pois é, esses alunos agora [risos] alguém correu atrás do direito desses alunos e eles estão sendo validados” (...). “Então se está sentindo prejudicado, está sentido lesado é preciso também correr atrás” (E. C. L. C. M., 28 de março 2017).

A temática de reserva de vagas para grupos socialmente excluídos da sociedade, como o negro egresso de escola pública, está envolta por concepções diversas de grupos e setores da sociedade brasileira, os quais se dividem entre favoráveis e contrários a esta política de cotas. Silva e Gomes (2013, p. 13) ponderam que “o problema que se instala em relação às cotas, e a resistência em aceitá-la por parcela da população, residem justamente no fato de distribuir com equidade bens que, por muito tempo, estavam destinados a poucos economicamente favorecidos do país”.

De acordo com Moehleck (2002) apesar de essa discussão normativa acerca da validade das ações afirmativas encontrarem amparo legal, trata-se de “uma área em disputa” (MOEHLECKE, 2002, p. 213). Isto nos permite supor que a legitimidade de uma lei encontra seu fundamento no consenso e na aceitação de regras. De forma geral, é preciso que haja uma maior conscientização.

Por essa perspectiva, a argumentação construída realça a conscientização como um componente indispensável no processo de conceber e implementar uma medida legal política. Trata-se de uma questão de vital importância para a legítima aspiração de todos, pois a aceitação geralmente ocorre pela conscientização, mas se isso não acontece, a população acaba questionando a constitucionalidade da proposição da mesma. Desse modo, concordamos em dizer que “urge uma mudança cultural, uma conscientização maior por parte dos brasileiros; falta a percepção de que não se pode falar em Constituição Federal sem levar em conta, acima de tudo, a igualdade” (MELLO, 2002, p. 18).

Diversos foram os desafios enfrentados pela Instituição para implementar uma política que, para muitos pais, subverteria o mérito acadêmico. Chama-se a atenção nos discursos para a veemência dos argumentos contrários, bem como as “profecias” em relação à queda da excelência do ensino. De acordo com a autora Nilma Lino Gomes,

Há a produção de um saber corpóreo que é acompanhado de uma tensão e de um conflito entre padrões estéticos de beleza e fealdade que rompe com o racismo científico que ainda impera nos meios acadêmicos, o qual pode ser percebido quando ouvimos no cotidiano universitário frases do tipo: “as cotas raciais vão piorar a qualidade do ensino da universidade”; a universidade vai receber jovens despreparados”; “não abriremos mão do mérito, por isso, não implementaremos cotas raciais!” (GOMES, 2009, p. 202).

A resistência pela lei de cotas era tão grande que muitos pais chegavam a declarar que tal medida levaria a uma degradação da qualidade e do nível de ensino no Instituto, pelo fato de os cotistas serem “qualquer um” e não terem as mesmas aquisições culturais dos seus filhos. Os receios daqueles que enxergavam na adoção do sistema de cotas um risco para o IFNMG são recordados na fala da servidora E. C. L. C. M.,

O questionamento dessas pessoas em resumo, baseia-se na questão da meritocracia. (...) parte dessas pessoas acreditavam que os seus filhos deveriam entrar pela porta da frente do Instituto, portanto via processo seletivo através do desempenho em prova, através de uma avaliação sistêmica, avaliação de conhecimentos, em que de fato ia provar que o aluno, que o candidato estava apto ou não pra prosseguir os estudos nessa escola. Considerando que é uma escola que há uma legitimação social de que é uma escola forte, uma escola puxada, tem que estar preparado pra entrar aqui, porque são muitas matérias, o ensino é integral, então não é qualquer um que dá conta daqui, porque tem que ter uma boa base anterior, senão não vai desenvolver. Então aqui não é para qualquer um, e que (...) essa entrada dessa forma, em grande número desses negros, desses pardos, dessas pessoas que vinham de escola pública, estaria colocando em xeque o bom desempenho que a escola sempre teve. Então de alguma maneira a escola corria risco no discurso desses pais. “Que sempre teve um processo seletivo rigoroso e a partir de agora não teria mais”? “Então estava aberta a qualquer um”? Essas são as palavras que a gente ouvia. Então aqui também essa entrada de qualquer um, essa entrada com alunos de baixo desempenho anterior iria comprometer sim a qualidade do ensino da Instituição que levou cinquenta anos pra se consolidar (E. C. L. C. M., 28 de março 2017).

A defesa da meritocracia individual foi um dos argumentos evidenciados pela população no processo de implantação da reserva de vagas no *Campus*. A crença de uma ideologia que levasse em consideração o mérito, a capacidade e o desempenho individual do sujeito foi o discurso evocado e publicizado pelos detratores das cotas. Acerca dessa discussão transcrevemos a assertiva trazida por Bonetto *et al.*, no qual pondera que a meritocracia:

Tem como critério fundamental a valorização do mérito e do desempenho individual e, por princípio, a competição entre todos os indivíduos, promovendo o reconhecimento dos talentos individuais, criando sistemas de avaliação que desconsideram as trajetórias de vida e os processos sociais nos quais estamos inseridos (BONETTO *et al.*, 2006, p. 110).

Desse modo, essa questão do mérito assim descrita dissemina uma lógica que reafirma a assunção dos valores individuais totalmente desconectados da realidade social. Essa defesa do mérito que coloca sobre os indivíduos a responsabilidade pelos destinos de suas vidas ignora “quaisquer outras variáveis, de modo que, o sucesso ou o fracasso dos indivíduos são diretamente proporcionais aos talentos, às habilidades e ao esforço de cada um, independentemente do contexto histórico, social, econômico e cultural desses próprios indivíduos” (VALENTIM, 2012, p. 94).

Enquanto algumas pessoas frente à política de cotas encontravam justificativas pautadas no discurso de perda da concepção meritocrática, a Comissão procurava legitimar uma igualdade de direitos e oportunidades a todas as camadas sociais, por meio da política de cotas.

Infelizmente, a todo o momento presenciamos atitudes e pensamentos que são reflexos de uma cultura racista que declaradamente ou de forma velada perpetuam a ideia de inferioridade do negro em nossa sociedade. Concordamos com Bonetto *et al.* (2006, p. 118) quando afirma que “em uma sociedade capitalista que é desigual em essência, a própria questão do mérito fica comprometida, haja vista que as habilidades ou a própria vantagem advinda desse conjunto de conhecimentos adquiridos pela pessoa são dependentes desse contexto assimétrico.”

Ainda em relação ao contexto de introdução da reserva de vagas, cabe ressaltar que a divulgação do resultado final do primeiro processo seletivo de 2013 provocou um acalorado debate entre os detratores da lei. Desta vez a polêmica girava em torno da média de desempenho dos cotistas naquele processo. Houve muitos questionamentos em torno da política pelo fato de os indivíduos classificados como cotistas, principalmente se tomarmos como exemplo as notas dos últimos classificados nos grupos apresentados a seguir, terem ingressado com médias inferiores aos daqueles que concorreram pelo sistema universal.

Tabela 2 – Desempenho do não cotista e cotista do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial no Processo Seletivo de 2013

Ano	1º Classificado Cotista	1º Classificado Não Cotista	Último Classificado Cotista	Último Classificado Não Cotista
2013	21	20	12	13

Fonte: IFNMG - *Campus* Januária.

A partir dos dados apresentados podemos verificar que no ano inicial da política de cotas no *Campus*, o desempenho dos estudantes foi apresentado através de uma diferença de pontuação bem pequena, se compararmos a nota do primeiro e do último classificado cotista e não cotista, o que demonstra uma variação de apenas um ponto, entre os dois grupos. Tal fato significou uma verdadeira prova justa de que o ensino não se torna desqualificado pelo ingresso de cotistas supostamente despreparados.

Os dados demonstrados em relação ao desempenho dos cotistas no primeiro processo seletivo no ano de implantação da lei de cotas foram importantes indicadores, não somente para ponderar o impacto da política no *Campus* Januária, como também para dilapidar algumas expectativas pessimistas em relação ao referido sistema. Uma vez que,

Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas, submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro estudante, de acordo com a nota de aprovação prevista. Visto desse ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir alunos desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre. A única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício da cota identificar-se-ão como negro ou afrodescendente no ato da inscrição. Suas provas serão corrigidas, e classificadas separadamente, sendo que os que obtiverem notas de aprovação ocuparão as vagas previstas de acordo com as cotas estabelecidas. Dessa forma, serão respeitados, os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico (MUNANGA, 2003, p. 127-128).

Nos anos seguintes os resultados apontaram para uma notória distância entre as médias dos dois grupos, conforme informações dispostas na tabela a seguir. Comparando as médias do primeiro e último classificados em cada um desses grupos, verificamos que não há muita diferença numérica entre a nota do primeiro cotista classificado com a do último classificado não cotista.

Contudo, se analisarmos a pontuação do último cotista classificado em relação ao não cotista, vamos deparar com uma diferença significativamente inferior, porém que ratifica

a proposta das cotas que é promover a elevação da participação de grupos e indivíduos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente.

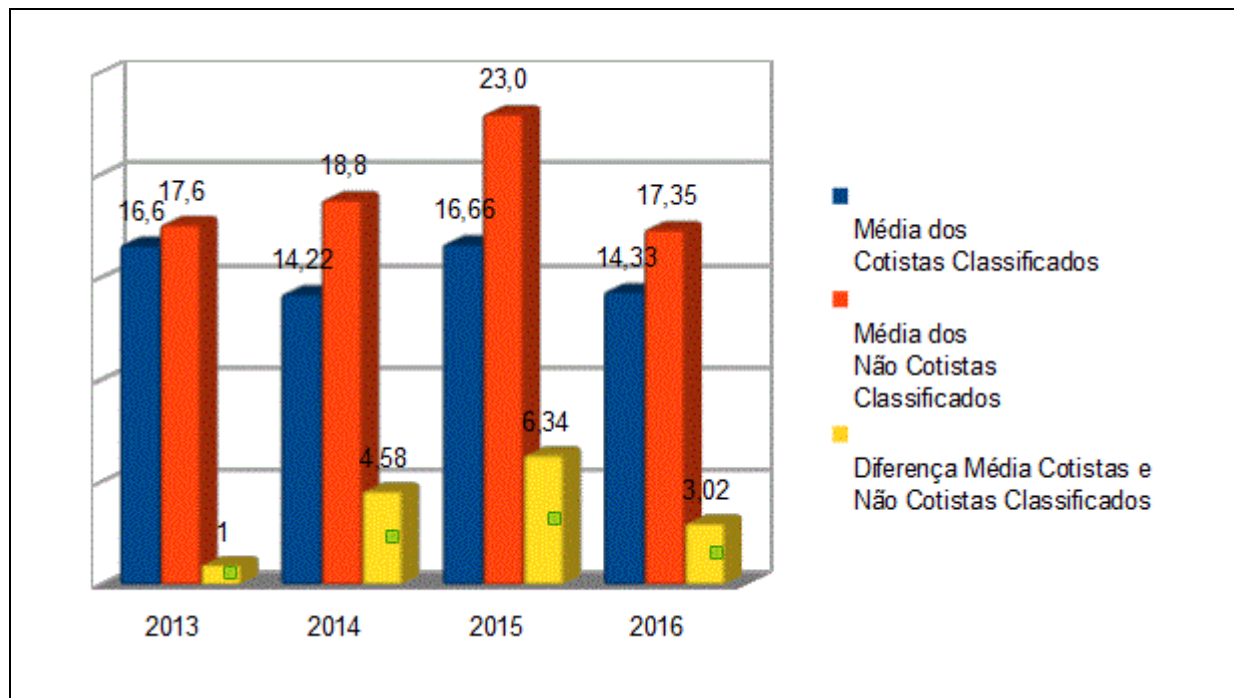
Tabela 3 – Desempenho do não cotista e cotista do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial nos Processos Seletivos entre 2014 e 2016

Ano	1º Classificado Cotista	1º Classificado Não Cotista	Último Classificado Cotista	Último Classificado Não Cotista
2014	16	21	13	17
2015	21	26	9	22
2016	16	21	13	16

Fonte: IFNMG - *Campus Januária*.

Para uma melhor compreensão da diferença no desempenho de estudantes cotistas e não cotistas nos processos seletivos entre 2013 e 2016, apresentamos a seguir, através do gráfico 2, informações sobre as distâncias que separam as médias de desempenho dos dois grupos amparadas em dados relativos ao sistema de ingresso classificatório. Para tanto, tomamos como base a lista de classificados dentro do limite de vagas ofertadas em cada modalidade, ou seja, candidatos aprovados pela reserva de vaga étnico-racial e pela ampla concorrência do curso Técnico em Agropecuária nos anos propostos.

Gráfico 2 – Média de desempenho do não cotista e cotista do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial nos Processos Seletivos entre 2013 e 2016



Fonte: IFNMG - *Campus* Januária.

A análise desses dados nos leva a compreender que a performance do estudante não cotista tem sido deveras superior ao cotista. Por outro lado, vale enfatizar que os resultados também demonstram que a adoção do sistema de cotas foi de fato algo muito significativo na vida de muitos estudantes nos últimos anos, pois certamente se não fosse por meio dessa política afirmativa, talvez este aluno não tivesse a oportunidade de ingressar no Instituto Federal *Campus* Januária, descrito pela servidora E. C. L. C. M. em um relato carregado de emoção como uma escola tradicional de ensino de qualidade reconhecida na região.

O problema que se instalou e ainda respinga até os dias de hoje em relação à aceitação das cotas por alguns pais, reside precisamente no fato de não compreenderem por que, na maioria das vezes, o seu filho que concorria pelo sistema universal e com pontuação superior a nota atingida pelo candidato cotista classificado, ficava na situação de lista de espera.

Não resta dúvida de que se trata de um argumento de difícil compreensão e que nas palavras de Feres Jr. (2004, p. 305) “é baseado em uma meia verdade”. De acordo com o autor se compararmos a nota de corte dos indivíduos não-brancos, certamente iremos perceber

que é bem aquém da nota de corte do branco, porém não significa que tal fato determinará o seu desempenho. O autor completa que, “além do mais, os estudantes cotistas podem, se corretamente incentivados, apresentar uma motivação para o desempenho escolar maior do que a média dos estudantes” (FERES Jr., 2004, p. 305).

Transcorridos quase cinco anos do processo de adoção, acomodação e adaptação da lei de cotas no *Campus*, a análise que se faz em relação ao desempenho desse cotista é apresentado, no depoimento da servidora E. C. L. C. M., através de um discurso que certamente contraria muitos críticos que mantinham expectativas pessimistas a respeito da política.

Tenho tido muitos exemplos positivos com relação a esses alunos que ingressam aqui. Eu faço questão de observar sem uma vigia constante, mas observar aqueles alunos que passam pela gente no processo de ingresso através da análise de documento. (...) Procuro sempre acompanhar o desempenho desses alunos e tenho visto que é muito satisfatório, não em relação aos outros, mas em relação a eles mesmos, em relação a sua história, em relação a sua educação anterior, em relação a uma série de coisas (...) e o Instituto por ser uma escola diferenciada, por ser uma escola que tem uma série de recursos materiais e humanos diferente das demais escolas permite que aqui se faça uma educação diferenciada em relação às outras escolas públicas da região, públicas e até particulares... Então esses meninos não tem deixado nada a desejar com relação a nenhum outro aluno. (...) eu não gosto de comparar eles com os outros, mas eu sempre comparo eles com eles mesmos e o salto que esses alunos dão de qualidade, de argumentação, de civilidade, de socialização (E. C. L. C. M., 28 de março 2017).

É oportuno enfatizar que toda lógica meritocrática é desconstruída pelo depoimento acima descrito. O ideal meritocrático poderia aparecer como algo até desejável numa sociedade se levasse em consideração a igualdade de oportunidades e liberdade dos cidadãos nas disputas sociais.

Não restam dúvidas de que defender um discurso meritocrático numa sociedade no qual inexistente igualdade de disputa entre um indivíduo nascido em condições sociais abastadas e um preto pobre não passa de falácia. A esse respeito Taborda *et al.* corrobora quando afirma que:

Sendo o Brasil um dos países com o maior índice de desigualdade de renda pode-se afirmar que essa premissa não é verdadeira, pois dificilmente chegaremos à igualdade plena de condições entre todas as classes sociais. Essa diferença de oportunidades fica evidente em diversos momentos da vida pessoal e representativa na população brasileira (TABORDA *et al.*, 2006, p. 103).

Isto implica dizer que não podemos igualar as pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades na vida. Sobre essa percepção, é necessário considerar que se torna urgente a utilização de algum dispositivo compensatório como a política afirmativa de cotas com a justificativa de que precisamos de uma profunda mudança na forma de pensar e aplicar esse ideal meritocrático, de modo que as cotas sejam apresentadas como uma estratégia capaz de inserir os indivíduos que não tiveram acesso a um ensino de qualidade.

Seguindo esse princípio, os discentes cotistas demonstraram uma realidade que desmistificou aquela premissa de que a política afirmativa de cotas anularia o mérito. O depoimento da servidora E. C. L. C. M. é ilustrativo do entendimento de que não existiu diferença significativa de desempenho dos cotistas e que, portanto, não houve perda de qualidade do ensino.

Quando a gente conhece a história desses alunos, de onde eles vieram, as suas histórias, a sua trajetória educacional (...) e o avanço que tem aqui do dia que eles chegam até o dia que eles saem, o percurso que eles fazem é um percurso muito bonito, é um percurso muito rico, é uma trajetória muito bonita. Então a gente fica só se perguntando que bom que esse aluno pôde estudar aqui! Que bom que eu posso ver esse aluno desenvolver! Que bom que eu posso vivenciar a experiência produtiva, criativa desse aluno! Que bom que eu posso estar perto desses alunos! Que bom que esses alunos quando chegam se misturam com os outros e perdem a identificação de qual aluno é cotista, de quem não é cotista (E. C. L. C. M., 28 de março 2017).

A motivação em seu sentido mais amplo é de suma importância para um bom desempenho nos estudos, e não seria diferente já que as oportunidades sociais ampliam e multiplicam as oportunidades educacionais através das cotas, devolvendo para muitos alunos cotistas o sonho de estudar em uma Instituição pública e de qualidade para todos. Isso porque elevando o grau de instrução dos indivíduos historicamente prejudicados pelas dificuldades econômicas e pela baixa qualidade do ensino público a que tem acesso nos primeiros graus de estudo, se está, não só reparando desigualdades em relação a eles, como também beneficiando a comunidade onde eles vivem.

2.6 Os beneficiários da reserva de vaga étnico-racial

Um aspecto de extrema relevância a ser tratado dentro da política de ação afirmativa de cotas diz respeito aos beneficiários do programa. No contexto de implantação da referida política no Brasil, o programa de cotas, desde a aprovação da Lei nº 12.711/2012

passou a ser adotado pelas instituições públicas federais e contempla determinados segmentos da sociedade com base em critérios sociais e étnico-raciais.

A política de cotas através da modalidade étnico-racial tem possibilitado, além de diversificação na produção do conhecimento, grande oportunidade de ingresso de um novo perfil de discentes que por algum tempo perdeu espaço no Instituto Federal *Campus* Januária para um público elitizado.

Embora o debate público se concentre quase que exclusivamente na crença de que este tipo de modalidade de cota racial proporcione a distribuição de direitos e privilégios apenas para o negro, é importante esclarecer que se trata de uma reserva capaz de criar condições de acesso também para o público pardo e indígena. Ademais, “a ação afirmativa ‘racial’ sempre vem acompanhada de outras políticas de inclusão e quase sempre vem associada à ação afirmativa ‘social’” (DAFLON *et al.*, 2013, p. 318).

De forma genérica, as cotas enquanto uma política afirmativa capaz de promover a democratização do acesso ao ensino, sempre foi considerada uma temática causadora de uma série de divergências, e tratando-se dos procedimentos de definição racial da reserva étnico-racial, é algo ainda mais polêmico.

No âmbito de controvérsias e discussões que ecoaram em relação aos programas de corte racial adotado por algumas universidades, merece ser citada a experiência vivenciada pela UnB como o caso mais intrigante de modelo de cotas já implantado nesta modalidade, especialmente porque o protótipo adotado pela referida universidade não facultava aos candidatos uma autoclassificação de acordo com sua percepção étnica, visto que uma comissão foi constituída para realização da análise estabelecendo uma identidade racial a cada candidato. Ao descrever o processo Feres Jr. relata que:

O uso da fotografia na identificação racial dos candidatos e o fato de se conferir a comissões o poder de adjudicar a identidade racial foram alvo de pesadas críticas nos meios de comunicação. Os adversários mais aguerridos da ação afirmativa, que já rejeitavam tais iniciativas antes do advento do programa da UnB, ganharam novas energias, assim como rejeição dessas políticas ganhou novos adeptos no debate público [...] (FERES JR. 2009, p. 44).

Não restam dúvidas de que os procedimentos adotados pela UnB foram amplamente censurados sendo comparados, nas palavras de Feres Jr., aos dos tribunais nazistas, especialmente pelo fato de ferir o respeito à autoclassificação racial, ou como relata DAFLON *et al.* (2013, p. 311), por constranger “o direito individual da autoidentificação”. Nesse sentido Lerner complementa declarando que

com a adoção das cotas raciais pela UnB, o debate sobre tais políticas se intensificou, tanto no meio acadêmico quanto na sociedade civil como um todo. Se, por um lado, o debate deixa transparecer um relativo consenso sobre a existência de desigualdades entre brancos e negros, por outro, quando o assunto volta-se para as formas de enfrentamento dessas desigualdades, o debate aflora e iluminam-se dois discursos, claramente opostos, que apoiam ou rechaçam a necessidade e eficácia da adoção de políticas de ação afirmativa focalizadas como medidas para superar as desigualdades raciais, o racismo e a discriminação racial (LERNER, 2014, p. 269).

Vale salientar, contudo, que este tipo de procedimento que lança mão das comissões de verificação racial ou da análise de fotografias tem sido cada vez menos adotado entre as universidades. Atualmente, as instituições na sua grande maioria optam pelo procedimento autodeclaratório, como acontece no censo demográfico.

Dentre as medidas de aferição racial, a autoidentificação foi o procedimento adotado pelo *Campus* Januária desde a implantação da política de cotas. Trata-se de um modelo de documento criado pela reitoria do IFNMG, onde o candidato inscrito pela reserva étnico-racial registra, através de preenchimento, aquilo que melhor o identifica, seja preto, pardo ou indígena.

Após esta etapa do processo, o papel desempenhado pela comissão concentra-se na conferência do preenchimento da autodeclaração, juntamente com o rol de documentos atrelados a sua situação socioeconômica.

Tratando-se de um tipo de programa, como é o caso da reserva de vagas étnico-racial, que propicia a inclusão de determinados grupos, propomos através da apresentação da tabela seguinte, destacar a participação dos beneficiários desta reserva no *Campus* Januária. Nela ficam explícitos os índices da presença negra, parda e indígena nos três primeiros anos da lei de cotas.

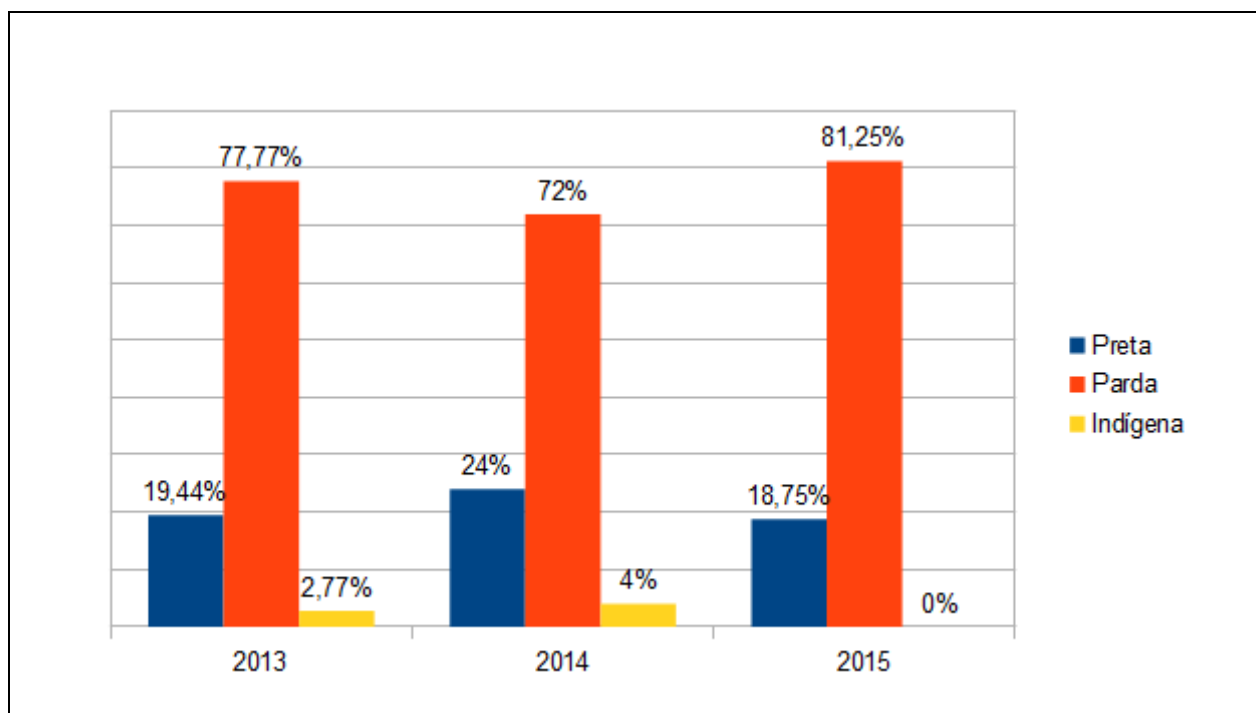
Tabela 4 – Distribuição dos cotistas da modalidade étnico-racial matriculados no Curso Técnico em Agropecuária Integrado segundo a cor autodeclarada entre 2013 e 2015

Ano	Cor autodeclarada		
	Preta	Parda	Indígena
2013	7	28	1
2014	6	18	1
2015	3	13	0

Fonte: IFNMG - *Campus* Januária.

Como podemos observar a partir do gráfico 3, o número de estudantes indígenas até o ano exposto na amostragem não apresenta resultados muito expressivos em relação aos negros e pardos. O que se percebe é que houve um incremento significativo na presença de pardos no *Campus* desde a chegada da lei de cotas, ao passo que apenas nos anos de 2013 e 2014 houve um aumento da participação dos autodeclarados pretos.

Gráfico 3 – Proporção de cotistas autodeclarados pretos, pardos e indígenas matriculados no curso Técnico em Agropecuária entre 2013 e 2016



Fonte: IFNMG - *Campus* Januária.

Através da amostragem do gráfico 3, notamos que existe uma tendência ainda tímida e irregular dos cotistas que se consideram pretos em relação aos pardos. Importante enfatizar que a atenção não está na diminuição da presença do público de pretos, e sim, no aumento considerável da proporção de pardos.

Os dados revelam que a identificação racial parda foi mais expressiva que a preta desde a implantação da política no *Campus*, tornando-se ainda mais elevada nos anos subsequentes. As estimativas apontam para alguns resultados interessantes, o primeiro é o de considerar que a política afirmativa de cotas étnico-racial tem deveras cumprido o propósito de inclusão de seu público alvo que tem sido vítimas de discriminação racial, e que nas palavras de Feres Jr. (2009, p. 46) “não só incluem aqueles que se identificam como

afrodescendentes, ou negros, mas também aqueles que se veem como não brancos, em geral, sem necessariamente traçar uma descendência étnica africana”.

O segundo resultado corresponde ao crescente número de indivíduos que cada vez mais ratificam essa identificação parda. Neste sentido, é importante salientar que não se trata de uma crítica negativa em relação aos beneficiários pardos, mesmo porque sem dúvida alguma concordamos com Feres Jr, quando diz que:

Os pardos, aqueles que não são brancos nem negros, parecem sofrer uma discriminação similar à dos pretos, ou seja, o fato de uma pessoa, seja ela afrodescendente ou não, conceber-se como parda não a livra da condição de objeto de discriminação racial ou sequer arrefece essa discriminação [...] (FERES JR. 2009, p. 48).

Contudo, a análise a qual se abstrai desses resultados é que existem alguns fenômenos muito interessantes acontecendo em relação à identidade do público desta pesquisa, ou seja, os autodeclarados pretos. Essa percepção nos leva a supor que está havendo uma fragilidade no reconhecimento/identificação desses indivíduos como pretos.

Uma vez que houve uma tendência clara de mudança de identificação racial, torna-se coerente um estudo mais aprofundado sobre questões que procurem esclarecer esses fenômenos de mudança de como as pessoas se veem.

Nesse sentido, para o terceiro capítulo, propomos um olhar que nos permite conhecer o perfil e a trajetória do cotista negro do curso Técnico em Agropecuária, bem como apreender os significados que a política de cotas teve/tem, e se existem vínculos que ligam esses sujeitos, no sentido de pertença ao grupo social ou de identidade.

CAPÍTULO 3

PERFIL, TRAJETÓRIA E IDENTIDADE

O terceiro capítulo tem por intento tecer uma análise acerca do significado que a política de cotas teve/tem para os cotistas e os vínculos que ligam esses sujeitos, no sentido de pertença ao grupo social, isto é, sentimento de identidade. Para tanto, delinea-se o perfil social, econômico e cultural dos discentes cotistas autodeclarados pretos do curso Técnico em Agropecuária Integrado, de modo a conhecer as demandas inseridas por esse grupo, para que desta forma seja possível trazer para a Instituição uma discussão mais ampla acerca do amadurecimento de práticas que auxiliem na consolidação da política inclusiva para o estudante negro. Com o intuito de categorizar em gênero o público alvo desta amostra, foi traçado o seu perfil observando as definições colocadas pelos próprios sujeitos. Com o propósito de investigar se os estudantes apresentavam distorção de idade/série escolar, analisamos o quesito faixa etária. No conjunto, mapeia-se a origem dos discentes para verificar se o contingente de alunos provém de outros logradouros. A análise também leva em consideração os indicadores relacionados ao grau de instrução, formação profissional e renda dos pais, com vistas a verificar a influência na formação escolar do filho. Esboça-se o perfil socioeconômico dos cotistas, com o propósito de verificar se as condições financeiras afetaram a trajetória escolar dos estudantes. Investiga-se ainda a realidade cultural dos discentes com o intuito de desvelar se o *Campus* Januária tem promovido ações voltadas para a diversidade cultural dos beneficiários da política de reserva de vagas.

3.1 O perfil do aluno cotista negro do IFNMG - *Campus* Januária no Curso Técnico em Agropecuária Integrado

O reconhecimento do perfil social e econômico do discente cotista negro é uma importante ferramenta a ser utilizada pela Instituição de ensino, para que a partir dos resultados extraídos da pesquisa, a mesma possa promover debates e reflexões que apontem caminhos para o aperfeiçoamento de práticas que auxiliem na consolidação da política de inclusão do estudante negro, não apenas no âmbito regimental, como também na criação de uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade.

Com vistas a depreender uma análise do perfil dos cotistas autodeclarados pretos do curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFNMG - *Campus* Januária, optamos pela

aplicação de um questionário com perguntas voltadas para a identificação dos beneficiários da política de cotas étnico-racial, bem como trajetória social, familiar, condições financeiras e atividades culturais.

Além deste mecanismo de investigação, de início a coleta foi realizada mediante fonte de informação contida nas fichas de matrícula que os discentes preenchem para o ingresso na Instituição. A partir destes documentos obtivemos conhecimento sobre: cor autodeclarada, filiação, endereço, origem, data de nascimento e sexo dos sujeitos envolvidos neste estudo.

Para definir os critérios de composição da amostra, a população alvo analisada foi constituída por 16 alunos cotistas autodeclarados pretos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado. No entanto, apenas 12 indivíduos participaram da aplicação do questionário com questões de múltipla escolha.

Para fins do delineamento do perfil dos estudantes desta pesquisa foi considerado o período de 2013 a 2015, sendo que o ano de 2013 justifica-se em razão de ter sido o marco da implementação da política de cotas de que trata a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, através do processo seletivo realizado no *Campus* Januária.

Os dados apreendidos dessa pesquisa contribuíram para a percepção dos elementos constitutivos referentes ao perfil dos discentes que fazem opção pelo sistema de reserva de vagas étnico-racial, na condição de autodeclarado preto. Apresenta-se a seguir, a leitura das informações extraídas da técnica aplicada.

3.1.1 Gênero

O IFNMG - *Campus* Januária desde a sua criação até meados da década de 1980, contava com a oferta de cursos voltados para o aprendizado agrícola, e por esta razão como descreve Mendes (2015, p. 118), “o público era predominantemente rural e masculino”. De acordo com a autora, o preconceito de estudar em uma escola expressamente masculina era um dos entraves para a presença feminina na escola, tanto por parte das alunas quanto das servidoras que ali exerciam suas atividades laborais.

Assim, somente a partir do final da década de 1980, a procura pela formação agrícola passou a despertar o interesse da clientela de natureza feminina. Notadamente, neste momento, “os corredores do *Campus* Januária passaram a ser percorridos por um público, predominantemente urbano [...]. Após esse período, o público feminino foi gradativamente

aumentando a cada ano e, atualmente, representa parcela equivalente, junto ao público masculino” (MENDES, 2015, p. 119).

Vale salientar que o estudo feito por Mendes levou em consideração todos os discentes não fazendo distinção entre cotistas e não cotistas. Entretanto, apesar de estarmos lidando com um público específico, ou seja, somente os cotistas autodeclarados pretos, os dados abstraídos e registrados na tabela 5 nos permite supor que há uma proximidade com o estudo retratado pela autora supracitada, em termos de gênero.

Tabela 5 – Distribuição percentual por gênero de cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015

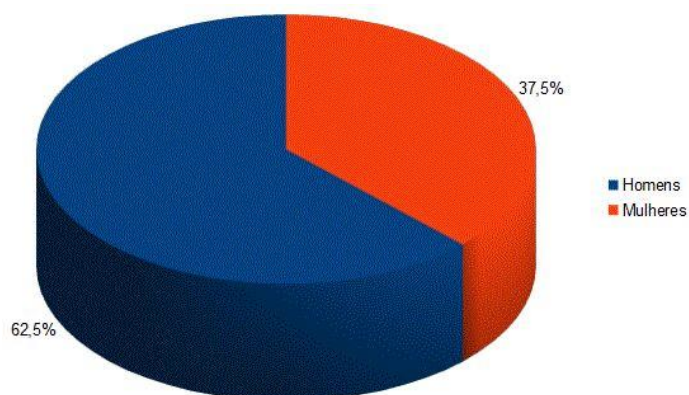
Ano	Feminino %	Masculino %
2013	57,14%	42,85%
2014	16,66%	83,33%
2015	33,33%	66,66%

Fonte: IFNMG - *Campus* Januária.

Os dados apresentados revelam que houve uma tendência de maior representatividade do sexo feminino no ano de implantação da política de cotas no *Campus* Januária. Observa-se a presença de 57,14% de mulheres e 42,85% de homens na amostra. Esta predominância de estudantes cotistas negras revela a significativa presença feminina no curso Técnico em Agropecuária, haja vista o fato de o curso carregar historicamente a marca de um perfil de formação para a clientela masculina.

Nos anos seguintes, ainda em relação a variável sexo, podemos dizer que houve uma maior concentração do público masculino em relação ao feminino. Embora os valores demonstrem uma maior proporção de cotistas negros do sexo masculino entre os anos de 2013 e 2014, conforme gráfico 4, a seguir, tais resultados corroboram para a análise de que o público de mulheres, mesmo que menor em relação aos homens no Curso Técnico em Agropecuária Integrado, tem representado uma mudança de perfil de um curso inicialmente masculinizado, comprovando desse modo, que já não mais existe separação rígida por gênero no referido curso de formação agrícola.

Gráfico 4 – Percentual de cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015 por gênero

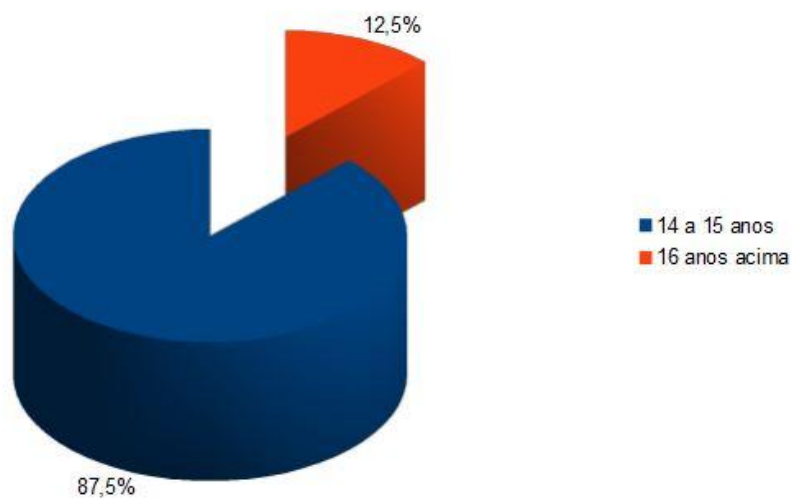


Fonte: IFNMG - *Campus Januária*.

3.1.2 Idade

No tocante à faixa etária dos cotistas autodeclarados pretos que ingressaram no ensino médio entre 2013 e 2015, nota-se conforme registro do gráfico 5 que, 87,5% estavam dentro da idade esperada para a série -14 a 15 anos -, sendo que apenas 12,5% dos alunos pesquisados apresentavam defasagem na idade e série de um ou mais anos.

Gráfico 5 – Percentual de cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015 por idade



Fonte: IFNMG - *Campus Januária*.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) a educação escolar é composta de dois níveis de ensino: a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e a Educação Superior.

Em se tratando da duração variável do ensino fundamental, de acordo com a referida legislação brasileira o mesmo apresenta duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. Já o Ensino Médio, considerado etapa final da Educação Básica no Brasil, prevê oferta preferencial à população de 15 a 17 anos.

Sendo assim, podemos dizer que a maioria do corpo discente desta pesquisa era composto por jovens em idade regular para a série pretendida, algo que nos faz mais uma vez retomar as considerações de Mendes (2015) quando descreve a mudança de perfil do aluno que atualmente acessa os cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus Januária*. De acordo com a autora, o aluno do passado representa um perfil com faixa etária mais elevada totalmente diferente do discente que hoje ocupa as carteiras do Instituto, “uma clientela formada por um público cada vez mais jovem” (MENDES, 2015, p. 54).

3.1.3 Origem

O Instituto Federal do Norte de Minas desde a sua criação tem contribuído com o processo educativo de diferentes atores sociais, provenientes de várias localidades, assumindo uma representação efetiva na região norte mineira.

No que concerne à cidade de origem, a maioria dos estudantes cotistas autodeclarados pretos estão radicados no perímetro urbano, atraindo um contingente de 62,5% de alunos da cidade de Januária. Mesmo assim, cerca de 37,5% dos discentes são provenientes de outros logradouros, conforme tabela a seguir.

Tabela 6 – Distribuição percentual por cidade de origem dos cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015

Município	%
Januária - MG	62,5%
Itacarambi – MG	18,75%
Montes Claros – MG	12,5%
Fora do Estado de Minas Gerais	6,25%

Fonte: IFNMG - *Campus Januária*.

Estes dados revelam diversidade da origem dos beneficiários da política afirmativa de cotas no *Campus* Januária, fazendo-nos supor que a gratuidade do ensino do Instituto tem cada vez mais atraído discentes de cidades circunvizinhas.

3.1.4 Escolaridade dos pais

Diante da escolaridade dos pais dos cotistas autodeclarados pretos, de modo geral, há que considerar que o índice de escolarização das mães mostrou-se muito maior que a dos pais, principalmente se levarmos em consideração o percentual de indivíduos que chegam a educação superior.

Na fase mais baixa de escolarização que compreende o ensino fundamental, os homens mostraram-se em maior percentual que as mulheres, conforme registra a tabela 7. Verificou-se que, 33% do grupo de mães possuíam o ensino fundamental, ao passo que 75% dos pais possuíam esse nível de instrução.

Em relação ao ensino médio houve um equilíbrio entre os dois grupos. No entanto, a diferença mostrou-se relevante quando os dados apontaram que 50% das mães possuíam ensino superior ou especialização e no grupo de pais esse índice não passou de 10%.

Tabela 7 – Escolaridade dos pais dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015

Escolaridade	Pai		Mãe	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental	03	25%	01	8,33%
Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental	06	50%	03	25%
Ensino Médio (antigo 2º grau)	02	16,66%	02	16,66%
Ensino Superior	01	8,33%	05	41,66%
Especialização	-	-	01	8,33%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Fica claro, portanto, que em relação ao nível de escolaridade dos pais, as mulheres demonstraram uma realidade de carreira acadêmica muito maior que a dos homens. Isto nos leva a crer que o público feminino vem conquistando avanços e espaços estreitando as diferenciações existentes por gênero.

Atualmente as mulheres representam maior escolaridade e presença tanto nas escolas quanto em universidades e cursos de qualificação. Essa tendência mostra-se em conformidade com o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2017), que segundo dados revelam que:

O nível de instrução cresceu de 2007 para 2014, sendo que o grupo de pessoas com pelo menos 11 anos de estudo, na população de 25 anos ou mais de idade, passou de 33,6% para 42,5%. O nível de instrução feminino manteve-se mais elevado que o masculino. Em 2014, no contingente de 25 anos ou mais de idade, a parcela com pelo menos 11 anos de estudo representava 40,3%, para os homens e 44,5%, para as mulheres (IBGE 2017).

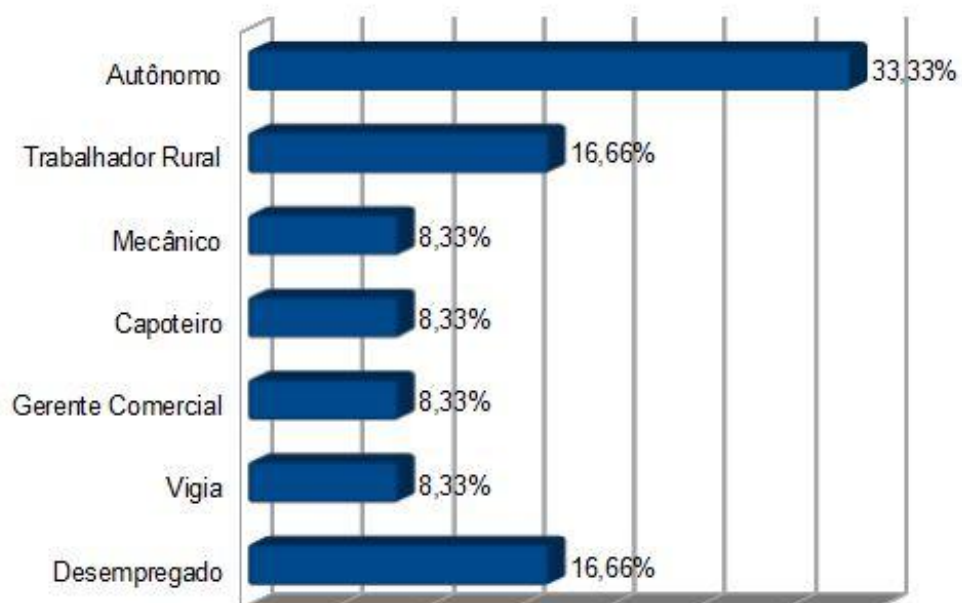
É inegável que o nível de escolaridade dos pais é um fator que geralmente exerce influência significativa no processo de formação educacional do indivíduo. Quando existe alguém na família escolarizado, o incentivo para que se conquiste um bom nível educacional torna-se algo recorrente. Contudo, mesmo entre aqueles pais com menor grau de instrução, o incentivo para que os filhos não perdessem as oportunidades de estudo parecia ser o mesmo.

3.1.5 Ocupação dos pais

Dentre as várias espécies de trabalhadores no Brasil, o mercado de trabalho informal vem sofrendo um aumento significativo com o passar dos anos.

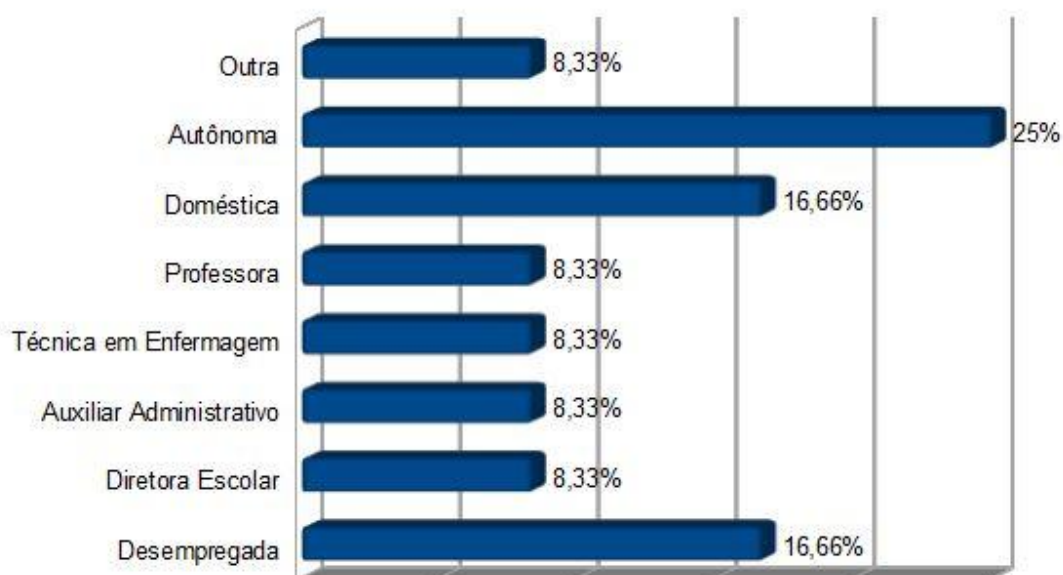
Em relação às categorias profissionais exercidas pelos pais dos cotistas, observa-se que a escolha pela atividade profissional autônoma, conforme gráficos 6 e 7, abarcou um número muito maior de pessoas, tanto dos pais quanto das mães. A maior concentração de homens nesta categoria foi de 33,33%, enquanto a de mulheres alcançou 25%.

Gráfico 6 – Profissão dos pais dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Gráfico 7 – Profissão das mães dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Da leitura da tabela 8 constatou-se que não houve diferença de valores percentuais dos pais e mães que não contam com qualquer tipo de atividade remunerada no momento, cerca de 16,66%. No que se refere à atividade rural, observamos que apenas o público masculino faz opção por este tipo de meio de vida (16,66%). Em contrapartida, mesmo representando uma minoria (16,66%), somente as mulheres exercem a atividade doméstica.

Tabela 8 – Profissão dos pais dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015

Escolaridade	Pai		Mãe	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Desempregado	2	16,66%	2	16,66%
Autônomo	4	33,33%	3	25%
Trabalhador Rural	2	16,66%	0	-
Doméstica	0	-	2	16,66%
Outra	4	33,33%	5	41,66%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

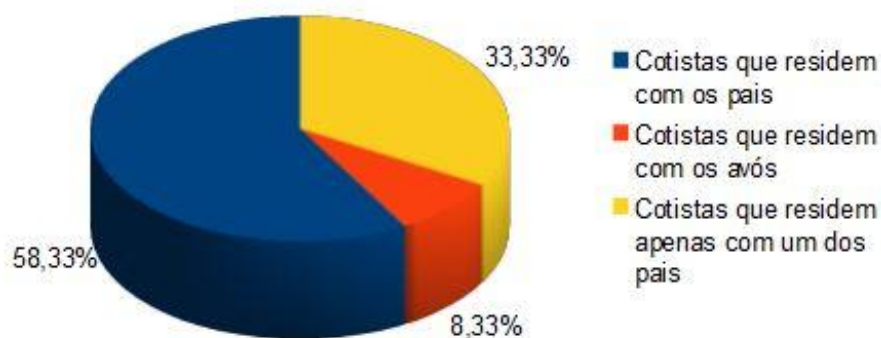
No tocante à inserção do público feminino no mercado de trabalho, cabe ressaltar que apesar de as mulheres terem representado maior escolarização acadêmica que os homens, apenas duas das seis mães no conjunto da amostra exercem funções que exigem títulos universitários. Menor ainda é o percentual dos homens, pois nenhum que tenha concluído o ensino superior exerce atividade que exige o referido diploma.

3.1.6 Condição Socioeconômica

Em relação às características socioeconômicas dos cotistas, a análise nos permite inferir que os alunos, em sua maioria, residem com seus pais, conforme dados revelados no gráfico 8, e que não possuem renda própria.

Como era de se esperar, considerando que a oferta do curso Técnico em Agropecuária é integral, a proporção dos discentes que declararam não exercer alguma atividade remunerada no período do curso foi expressivamente maior (91,66%), dentre aqueles que disseram exercer alguma ocupação (8,33%).

Gráfico 8 – Participação da família na vida dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Observamos que todos os indivíduos desta pesquisa respondem ao perfil de aluno dependente completamente da família ou responsável, sendo que pouco mais da metade, 58,33%, atribuíram aos pais a responsabilidade pela manutenção de natureza financeira de toda a constituição familiar.

Para os arranjos familiares formados por somente um dos pais, o índice de jovens nesta condição foi de 33,33%, correspondente a quatro respondentes. Desse percentual, 25% dos estudantes atribuíram a responsabilidade pela manutenção financeira a apenas um dos pais, e apenas 8,33% a outros parentes.

A análise também destacou que os avós participam da vida dos netos atuando como suporte dos pais ausentes. Da totalidade dos pesquisados, 8,33% declararam viver com os avós, considerados os principais responsáveis por eles.

Tabela 9 – Forma de participação da família na vida financeira dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015

Forma de participação	Quantidade	Percentual
Sustentado pelos pais	7	58,33%
Sustentado por somente um dos pais	3	25%
Sustentado pelos avós	1	8,33%
Sustentado por outros parentes	1	8,33%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Em relação ao perfil socioeconômico dos estudantes cotistas que compõem a amostra, a pesquisa revelou que a média salarial de seus familiares oscilava de um a quatro salários mínimos, uma realidade um tanto comum às camadas populares se levarmos em consideração o total de pessoas dependentes da mesma renda familiar.

De acordo com a distribuição percentual dessa característica apresentada na tabela 10, percebe-se que 50% dos cotistas complementam o perfil das famílias com renda de até dois salários mínimos, enquanto que 25% de até um salário, 16,66% de até quatro e 8,33% de até três salários mensais.

Tabela 10 – Renda familiar dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015

Renda Familiar	Percentual
Até um salário mínimo	25%
Até dois salários mínimos	50%
Até três salários mínimos	8,33%
Até quatro salários mínimos	16,66%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Com base nos dados do critério renda e participação da família, podemos dizer que o corpo discente, em sua maioria revela-se constituído por pessoas de baixa renda, demonstrando um quadro de baixa condição socioeconômica.

A lógica que se engendra ao observamos a baixa qualificação profissional dos pais, bem como a participação e renda familiar dos discentes, sugere que o fato de a maioria dos genitores possuírem uma média salarial não muito expressiva, faz com que os filhos busquem algum tipo de financiamento para auxílio na formação estudantil.

Neste sentido, o Programa de Assistência Estudantil regido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, constitui parte da política estudantil do IFNMG, que tem como finalidade contribuir para a permanência e a conclusão dos alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O Programa é destinado aos discentes regularmente matriculados em cursos de nível técnico profissionalizante e de graduação presenciais do Instituto Federal do Norte de Minas durante o período regular do seu curso.

De acordo com o Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFNMG³⁸, são previstos sete modalidades de auxílio: transporte, moradia, auxílio para aquisição de itens escolares e uniforme, alimentação, auxílio cópia e impressão, permanência e auxílio financeiro para o estudante do PROEJA.

Além de propor a democratização de condições de acesso e permanência dos educandos previstos em seu Regulamento, a Política de Assistência Estudantil compreende alguns benefícios que incluem ações e serviços, projetos e programas a serem desenvolvidos pelo Instituto Federal do Norte de Minas, norteados pelos princípios seguintes:

- I. Igualdade de condições para acesso, permanência e conclusão com êxito dos discentes;
- II. redução das taxas de retenção e evasão escolar;
- III. orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania;
- IV. atendimento especializado aos discentes com necessidades específicas;
- V. desenvolvimento de ações que promovam a convivência com a diversidade;
- VI. atendimento aos discentes por meio de programas de assistência ao educando e assistência à saúde; e
- VII. incentivo a educação física, intelectual, artística e cultural dos discentes (Resolução CS. do IFNMG Nº 33/2012, de 03 de agosto de 2012).

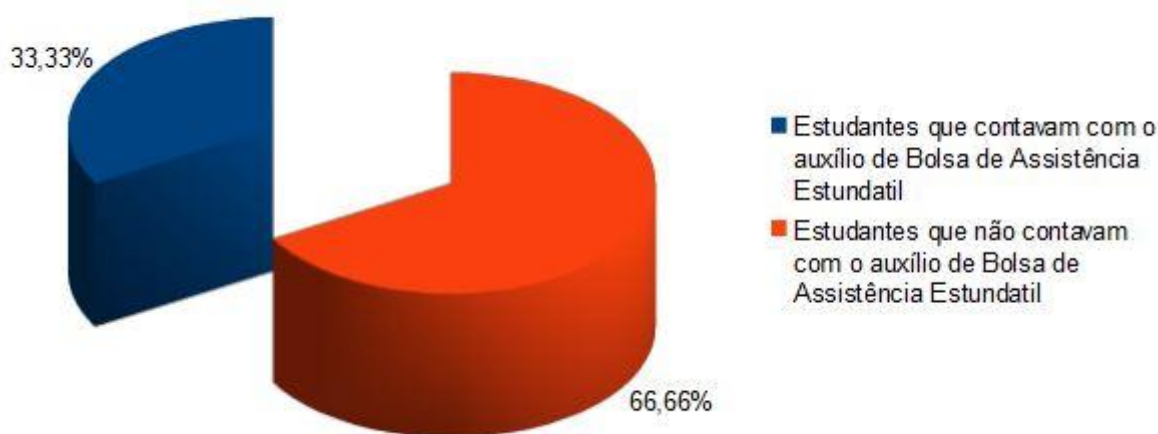
Embora o Programa tenha sido criado para atender os estudantes de baixa renda, é importante enfatizar que todos os candidatos interessados pela assistência devem participar de um processo de seleção interna em concorrência com os demais alunos que se encontram na mesma condição.

Portanto, o fato de o discente candidatar-se ao edital não lhe garante o recebimento da bolsa, pois o deferimento do pedido da assistência dar-se-á mediante comprovação de vulnerabilidade socioeconômica bem como disponibilidade financeira da Instituição. Talvez esta seja uma justificativa que consiga explicar porque houve um percentual tão pequeno de estudantes cotistas autodeclarados pretos contemplados pelo

³⁸ Aprovada Ad Referendum. Resolução CS. Nº 33/2012, de 03 de agosto de 2012.

Programa de Assistência Estudantil do IFNMG. Apenas 33,33% dos discentes declararam custear seus estudos com a ajuda de algum tipo de bolsa do Programa de assistência, conforme leitura do gráfico a seguir.

Gráfico 9 – Participação dos cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015 no Programa de Assistência Estudantil do IFNMG



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Apesar de a Assistência Estudantil ter se efetivado na vida de uma minoria dos sujeitos desta pesquisa, não se pode negar a garantia de permanência advinda deste Programa destinada a suprir as necessidades básicas dos estudantes contemplados tais como alimentação e transporte.

Depreende-se, portanto, que se tratando de um público historicamente excluído como os negros, torna-se urgente não somente democratizar o acesso à educação, mas sim assegurar condições que possibilitem ao discente permanecer na Instituição galgando uma trajetória exitosa.

Nesse sentido, concordamos com Gomes (2009, p. 202) quando afirma que o desafio encontrado pelas Instituições é “acompanhar e avaliar a política de acesso realizada e cuidar da permanência dos jovens negros”. Isto nos leva a crer que, a política de permanência é tão importante quanto o ingresso, pois os percalços enfrentados pelo estudante em relação às condições desfavoráveis de permanência podem suscitar a evasão.

3.1.7 Condição Cultural

É inegável o reconhecimento de que a sociedade brasileira é marcada por desigualdades tanto de ordem econômica quanto cultural. Diante das finalidades defendidas pelas ações afirmativas, cabe mencionar a importância do reconhecimento da diferença e valorização da história, cultura e identidade da população negra, de modo a enfrentar as desigualdades sofridas por esses grupos inferiorizados.

Com base na tabela cultural dos cotistas autodeclarados pretos a seguir, percebe-se que as condições de acesso a bens culturais dos mesmos revelam-se deficitárias, uma vez que um número expressivo que representa 83,33% dos discentes declarou não participar de nenhuma atividade artístico-cultural. Para a nossa surpresa, a análise mostrou que a maioria dos indivíduos respondentes acredita que a Instituição não proporcionava iniciativas de valorização das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira.

Tabela 11 – Envolvimento dos respondentes cotistas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado na modalidade étnico-racial entre 2013 e 2015 com atividades artístico-culturais

Participação de Cotistas em alguma atividade artístico-cultural DENTRO da Instituição	SIM %	NÃO %
	16,66%	83,33%
Participação de Cotistas em alguma atividade artístico-cultural FORA da Instituição	0	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Essa dificuldade em acessar bens culturais dos cotistas negros nos leva a supor que existiu uma fragilidade em relação ao fortalecimento das ações afirmativas com vistas a um enraizamento mais institucional dessas políticas públicas no *Campus*. Na verdade, a Instituição propôs-se a assumir um compromisso expresso em seu PDI de promover a democratização do acesso ao ensino através da implantação da política de cotas, entretanto, poucas ações voltadas para a diversidade cultural dos beneficiários do Programa foram implantadas.

Quase três anos após a implementação do Programa de ações afirmativas no *Campus* através das cotas, instituiu-se o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). Criado por portaria em cada *campus* do Instituto do Norte de Minas e vinculado à sua direção-geral e ao Núcleo de Ações Inclusivas da reitoria, o NEABI é regido por regulamento próprio e tem por finalidade:

promover a discussão das relações étnico-raciais na sociedade brasileira de forma a contribuir para a promoção da equidade racial. Tem também por finalidade assessorar a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, nos termos da Lei nº 11.645/2008 e da Resolução CP/CNE nº 01/2004, pautada na construção da cidadania, por meio da valorização da identidade étnico-racial, especialmente de negros, afrodescendentes e indígenas (IFNMG).

De acordo com Gomes (2009), a atuação dos NEABS é voltada para a pesquisa, ensino e extensão e apresenta como foco central de suas investigações e intervenções a temática racial. No dizeres da autora, “os NEABS atuam na perspectiva de que existem outras formas do saber que estão fora do cânone e, nesse processo, atribuem protagonismo e dão destaque aos sujeitos sociais e grupos étnico-raciais que produzem outros saberes e realizam outras formas de conhecer o mundo” (GOMES, 2009, p. 200).

3.2 Algumas considerações acerca do processo identitário do negro

A construção da identidade negra no Brasil compreende um complexo processo marcado por um discurso de negação de sua cultura, bem como de sua participação positiva na construção do país. Isso pressupõe que estamos tratando de identidades que segundo Hall (2000, p. 109) “emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder”, cuja construção está diretamente associada a um jogo de poder específico de uma realidade, no qual o negro sempre foi posto em uma situação de desprestígio. Vislumbrados por um padrão eurocêntrico de cultura dominante, de acordo com Munanga (1999, p. 101), “o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento”.

A presença negra era vista como algo negativo para a constituição da identidade nacional, e por isso a mestiçagem revelou-se como “uma ponte para o destino final: o branqueamento do povo brasileiro” (MUNANGA, 1999, p. 112). Todavia, de acordo com o autor, a estratégia política adotada pela elite brasileira como solução às mazelas raciais não surtiu plenamente seus efeitos. A tentativa frustrada de consolidação de uma pureza racial em

um país mestiço como o Brasil, revelou-se um dilema que legou sérios conflitos no plano identitário, no qual, muitas vezes, “nem se quer ser negro e não se pode ser branco”.

O ideal estético-cultural baseado em um padrão de beleza primado pela brancura e visto como superior contribuiu para a perpetuação do processo de exclusão do negro, ocasionando o desenvolvimento de uma autoimagem negativa e, nesse sentido, “não por acaso são poucos os negros que querem ser negros no Brasil e é cada vez mais estimulada a opinião daqueles que negam a sua negritude” (CONCEIÇÃO, 1996, p. 256).

Estudos como o de Gomes (2002, p. 42) apontam que “a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade nos persegue até os dias atuais”. De acordo com a autora, a escola também é vista como um espaço capaz de contribuir no processo de construção das identidades, pois se trata de uma “instituição formadora não só de saberes escolares como, também sociais e culturais” (GOMES, 2002, p. 40). Contudo, a autora revela que ao tentar fixar um modelo de sociedade, a escola muitas vezes mutila as particularidades culturais do negro. Neste sentido, Gomes pondera que:

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola essa situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas (GOMES, 2002, p. 45).

Partindo dessa realidade, isto implica dizer que o espaço escolar demarca uma abertura para a vida social mais ampla do indivíduo negro, cujo contato é bem diferente daquele vivido no cerne de sua família e comunidade. De acordo com Gomes (2002), “são nesses espaços que as oportunidades de comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança e do/a adolescente negros, muitas vezes de maneira contrária àquela aprendida na família” (GOMES, 2002, p. 46). Nesse sentido, os discentes negros tendem a preferir a construção de uma auto-representação positiva sobre o ser negro/a, ou seja, uma identidade voltada para uma cultura herdada de suas raízes.

A partir da tomada de consciência dessa realidade, Munanga (2005) pondera que a incapacidade de alguns professores e educadores em lidar com a questão racial impede a

transformação do espaço escolar em um ambiente favorável à discussão da diversidade e conscientização dos alunos acerca da nossa cultura e identidade. Segundo o autor,

Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005, p. 15).

Por outro lado, depreendemos que, o fato de o ambiente escolar reproduzir consciente ou inconscientemente o preconceito e as representações negativas e envenenadas em torno do negro, não implica que sua identidade não possa ser dissociada desses estereótipos de inferioridade e superada a partir de uma afirmação positiva de seus valores, até mesmo porque, conforme esclarece Hall (2001), a identidade não é estática, mas dinâmica, “torna-se ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2001, p. 13).

Na concepção de Hall (2000), as identidades são consideradas representações construídas historicamente, sendo que compreendê-las implica em entender como elas são produzidas no processo histórico, pois falar de identidade significa “invocar uma origem que residira em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura” (HALL, 2000, p. 108-109). Na mesma linha é o entendimento de Munanga (2003) quando diz que a identidade negra resulta de:

Um longo processo histórico que começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos (MUNANGA, 2003, p. 1).

Munanga (2004) pondera que o processo de construção da identidade do negro em um país, cujo ideal era o desejo de branqueamento, além de ser uma questão dolorosa, apresenta-se bem difícil de ser respondida. Além do mais, “os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico” (MUNANGA, 2004, p. 52). Visto desta forma concordamos com o autor quando afirma que a

identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou diferença biológica entre populações, mais que isso, trata-se de uma definição que é “definida historicamente, e não biologicamente” (HALL, 2001, p. 13).

Essa discussão, todavia, é importante porque nos revela a força da identidade negra ao longo do tempo. Apesar de toda pressão sofrida em decorrência da imposição de uma identidade nacional brasileira profundamente influenciada por um padrão europeu, o negro resistiu, e a prova encontra-se na luta empreendida pelos movimentos para a construção de uma sociedade de identidade plurais, pois como descreve Hall (2001, p. 61-62) “em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade”. Partindo dessa premissa, Hall (2001) solapa a ideia de cultura nacional unificada em decorrência das diferenças existentes numa mesma nação como raça, etnia e gênero.

Sendo assim, é nesse processo identitário, de esforço e luta pela reconstrução da identidade racial que desencadeia o processo de mobilização do povo negro em prol de políticas públicas, tomando como exemplo as cotas raciais, postas como foco deste estudo.

3.3 O processo de reconhecimento: “mas eu sou o que mesmo?”

A política afirmativa de cotas raciais implementada pelo IFNMG - *Campus Januária* estruturou-se sob um formato que estabelece ao candidato posicionar-se diante de sua identidade étnico-racial por meio de uma autodeclaração. Sendo assim, declarar-se negro, pardo ou indígena torna-se uma questão de identidade, isto é, relaciona-se com a definição que a pessoa possui de si mesmo. Deste modo, entendemos que “a identidade se constitui, pois, do sentimento de pertença, dos laços afetivos entre as pessoas e das identificações que elas sentem em relação a diversas características que geram articulações políticas” (NERY; COSTA, 2009, p. 215).

O fato de adotar a autodeclaração como critério de validação da identidade do indivíduo no processo, num primeiro momento, parece tratar-se de uma medida democrática e objetiva, no entanto, para alguns é uma questão subjetiva, pois, “não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não” (MUNANGA, 2004, p. 52). Além do mais, não é mais o olhar do outro que entra em questão, e sim como o indivíduo se autodetermina.

A partir desse contexto, a presente pesquisa permitiu trazer para o centro do debate alguns relatos que fizeram da simples pergunta “qual é a sua cor”, pontos de reflexão dentro do processo de identidade. Como já mencionado no capítulo anterior, tais relatos foram

obtidos através de entrevistas semiestruturadas com a servidora E. C. L. C. M. que esteve envolvida com a política de cotas no *Campus* Januária desde o processo de implementação.

Segundo a servidora:

Hoje a gente percebe que as pessoas já têm um relacionamento mais amistoso com a lei e que de fato já estão se inscrevendo com mais segurança. Segurança até mesmo na autodeclaração. A gente teve situações que a pessoa tinha dificuldade de escrever essa identificação da cota (...). O instituto criou uma declaração baseada na legislação, onde o próprio candidato se autodeclara negro, pardo ou índio. Essa declaração é exclusiva para ser preenchida pelo candidato (...) E aí a gente percebeu muitas vezes que alguns alunos tinham muita dificuldade em escrever, em se auto afirmar escrevendo, porque uma coisa é falar, outra coisa é escrever. Então na hora que falava “você tem que escrever aqui”, e a gente nunca direcionava, “ah eu vou escrever o que?” “Você tem que escrever se você é negro, pardo ou indígena”, e aí eles sempre viravam, a maioria virava pra gente e perguntava assim: “mas eu sou o que mesmo?” Como se a gente fosse o auto espelho dele, e a gente falava “não, é você, a comissão não pode dizer isso, responder isso”; “é você que tem, é uma autodeclaração, você se sente como?” “Qual que é a cor que melhor te representa, que melhor se identifica?” (...) “Então é isso que você vai responder aí”. As pessoas ficavam receosas em responder, na verdade eu não sei nem se era um receio, mas eu acho que era uma dúvida mesmo. “Ah, mas meu pai me chama de negrinho”; “minha tia fala que eu sou cabloco”; “minha mãe já fala que eu sou moreninho”; “a outra me chama de chocolate, de marrom bombom”; (...) “eu não sei que cor que eu sou”; “não sei o que eu coloco” (E. C. L. C. M., 28 de março 2017).

O relato proferido pela entrevistada acima faz-nos acreditar que o processo de construção das relações identitárias étnico-racial na sociedade brasileira é algo bastante complexo. Trata-se de uma questão que perpassa o tom da pele - o fenótipo -, cuja questão é mais ideológica do que biológica. Todavia, pelo fato de essa consciência não nascer com o indivíduo, homens e mulheres negras estão vulneráveis a construí-las de maneira negativa, negando a sua própria identidade. Nesse sentido, Hall (2001) a considera como um processo em andamento e esclarece que :

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em ‘processo’, sempre ‘sendo formada’ (HALL, 2001, p. 38).

De acordo com Gomes (2002), existe uma forte influência do meio familiar com a construção de uma auto-representação sobre o ser negro, ou seja, aquele indivíduo que internaliza uma representação negativa da sua negritude tende a não gostar de si e dos outros que se assemelham. De acordo com a autora “dependendo do sujeito e da sua forma de lidar

com essa experiência, temos, hoje, um adulto que acumula certos traumas raciais ou que lida com desenvoltura diante dos seus dilemas étnicos e raciais” (GOMES, 2002, p. 47).

Essa situação ratifica o entendimento de que a construção identitária está ligada ao meio em que o indivíduo está inserido. Trata-se de um conflito travado entre aquilo que afirmo ser (identidade autodeclarada) e o que a sociedade diz sobre mim (identidade atribuída). Acerca disso concordamos com Munanga (1996) quando pondera que:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra os inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc (MUNANGA, 1996, p. 17).

No Brasil, conforme destaca Schwarcz (2012), a variedade de mistura de definições baseadas na cor possibilitou o surgimento de casos de indeterminação controversa entre os brasileiros que se atribuíram 136 cores. De acordo com a autora, nossa classificação revelou-se uma verdadeira “aquarela do Brasil”, uma vez que sob este contexto, conforme destacado por Azevedo (2004, p. 222) “a população brasileira insiste em se colorir”. Considerando pesquisa realizada pelo IBGE em 1976, Munanga faz algumas considerações resultantes sobre a coloração dos não brancos em relação a sua cor:

Acastanhada, alva-escuro, alvarente, azul, azul-marinho, baiano, bem-morena, branca, branca-avermelhada, branca-melada, branca-morena, branca-pálida, brancasardenta, branca-suja, bronze, bronzeada, burro-quando-foge, cabocla, caboverde, café, café-com-leite, canela, canelada, castanha, cor-de-café, cor-de-canela, corde-cuica, cor-firme, crioula, encerrada, enxofrada, escurinha, fogoió, jambo, marron, meio-morena, meio-preta, melada, mestiça, miscigenação, mista, morena-bem-chegada, morena-bronzeada, morena-c'anelada, morena-castanha, morena-escuro, morena-fechada, morenã, morena prata, morena-roxa, morena-ruiva, morena-trigueira, moreninha, mulata, mulatinha, negra, negota, parda, parda-clara, polaca, pouco-clara, pouco-morena, preta, pretinha, puxa-para-branca, quase-negra, queimada, queimada-de-praia, queimada-de-sol, regular, retinta, roxa, [...] (MUNANGA, 1999, p. 120).

De acordo com Munanga (1999), essa listagem de cores nos permite dizer que representa uma fuga da identidade, ou seja, um meio de o indivíduo através do uso de uma simbologia ficar mais perto do modelo tido como superior, o branco.

Além disso, conforme impressões extraídas dos relatos da servidora E. C. L. C. M., essas questões relacionadas ao campo identitário da pessoa negra ocasionaram algumas

inquietações no processo político de implantação das cotas no *Campus*. Tais questões reforçam as suposições de que alguns cotistas assumiram a identidade racial autodeclarando “pretos” para ocuparem a vaga destinada ao verdadeiro público, isto é, a população negra, parda e indígena. De acordo com a servidora:

a gente percebia, que uma coisa é o entrevistador chegar na sua casa através do senso do IBGE e fazer a pergunta. Ele te faz a pergunta e é ele que marca. Então, o fato do entrevistador está com a caneta e marcar lá no seu caderninho censitário parece que tira da pessoa a responsabilidade dessa autodeclaração, então de alguma maneira ela não se sente constrangida. (...) Agora quando a gente pede para a pessoa dar esse documento, (...) porque é o documento mais importante desse processo, essa autodeclaração, quando a gente dá essa folha e diz para ele que é um documento que não pode ter rasuras, que não pode ter erros, que não pode ter inverdades, aí a gente percebe que há uma dificuldade, até mesmo um constrangimento por parte de alguns candidatos em responder de fato o que ele sente. E aí a gente fica sem saber de fato se a pessoa está respondendo porque ela deseja muito aquela vaga, então ela vai responder pra não gerar nenhum tipo de problema na documentação dela, ou se de fato ela está respondendo porque acredita que ela é parda, que ela é negra, ou que ela é índia, ou seja lá o que ela for, sem nenhum problema (E. C. L. C. M., 28 de março 2017).

O relato extraído da entrevista acima deixa-nos inquietos, pois esta é uma questão muito debatida pelos detratores da lei de cotas no Brasil, ou seja, os argumentos contrários sustentam-se na questão de que no Brasil não dá para definir quem é negro, uma vez que todo o brasileiro seria considerado mestiço. Sendo assim, como consequência, teríamos um processo fraudulento, uma vez que os brancos pobres também poderiam pleitear as cotas raciais.

Contudo, Munanga (2003) pondera que o ideal do branqueamento que paira no imaginário do indivíduo branco pobre, o impede de cometer essa ilegalidade. Afinal, reproduzimos por muito tempo um discurso voltado para uma sociedade na qual os valores eram determinados por uma cultura branca europeia e vistos como superiores. De acordo com o autor “um racista essencialista, psicologicamente convencido da superioridade de sua ‘raça’, não troca de campo com tanta facilidade. Muitos não aceitarão a troca, em nome do chamado orgulho da raça” (MUNANGA, 2003, p. 122).

3.4 As percepções do “ser negro” dos cotistas

Diante do gradiente de cores que alerta para as relações identitárias relacionadas à cor e a sua interferência na classificação racial no processo de implantação da política de cotas no *Campus* Januária, torna-se necessário explorar algumas questões, bem como

compreender a percepção de ser negro do discente cotista. Afinal, tendo como foco a política afirmativa de cotas, o interessante para nós nesta pesquisa é verificar se este programa tem contribuído para a afirmação da identidade do negro, e não se os indivíduos estão falsamente reconhecendo-se como pretos para tirarem proveito deste benefício.

Para isso, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos responsáveis pelo arcabouço que fundamentou o processo de construção desta pesquisa, ou seja, os cotistas autodeclarados pretos.

Dos doze indivíduos que participaram da aplicação do questionário para delineamento do perfil, apenas 07 (sete) concordaram participar das entrevistas. Em virtude desse detalhe, os sujeitos foram: 05 (cinco) estudantes do sexo feminino e 02 (dois) masculino, todos com idades entre 17 e 20 anos.

Em consideração as implicações das relações identitárias encontradas na fala da servidora E. C. L. C., resolvemos começar as entrevistas abordando os estudantes cotistas, pedindo que comentassem o que pensavam a respeito da definição racial. Nossos questionamentos, conforme relatos transcritos a seguir têm por objetivo identificar quais são os elementos considerados mais importantes para a definição de uma pessoa negra, bem como verificar se os conceitos revelados carregam algum significado na autodefinição apresentada por eles no processo de implantação do sistema de cotas raciais do *Campus Januária*.

Eu acho que são os traços africanos como, por exemplo, a cor da pele, o cabelo, os lábios, essas coisas que são marcantes e que são de cultura africana mesmo (E6).

Ah, o mais predominante assim é a cor, mas também minhas atitudes. Eu que tenho que definir o que eu sou (E2).

A pele é claro que define uma pessoa como negra, né? ... Muitas coisas define a pessoa como negra, não é só uma coisa. Acho que a pele, a pessoa falar “eu sou negro”, “eu não tenho vergonha de assumir que eu sou negro”, “sou negro mesmo”, acho que é isso (E1).

De acordo com esses discentes, ao que parece, a percepção racial parte em primeiro lugar da cor da pele, evocando um viés fenotípico e biológico. Para Filho (2012), trata-se de uma questão cultural, pois a identificação da etnia negra no Brasil está relacionada aos traços da aparência individual das pessoas, principalmente no que diz respeito ao tom da pele. Além do mais, os termos existentes em nossa cultura para a identificação étnica baseados no fenótipo também são fortemente influenciados pelo sistema de classificação racial do órgão oficialmente responsável pelos levantamentos estatísticos (IBGE).

Para os demais estudantes, a definição racial ganhou um significado mais profundo, reforçando inclusive um entendimento de algo que parte de um sentimento de pertencimento. De acordo com as cotistas E4 e E5, além das características relativas a pele, ao cabelo e lábios, dentre outras características culturais empregadas para a descrição da percepção física das pessoas negras, existem outros atributos que se remetem, segundo elas mesmas, a uma questão de identidade.

Eu acho que é uma questão não só da cor, porque tem gente que é negra e não aceita, né, mas fora a cor, eu acho que é tipo o meio em que vive. Tem gente que pode se sentir negro e não ser da cor, sei lá, ou ter a família que seja, ou não sei. Mas eu acho que vai mais além da cor (E4).

Uma pessoa como negra eu acho que vai mais além do que a cor da pele, né? É uma questão de identidade, é como a pessoa se identifica. Acho que a cor é só um detalhezinho. Acho que se você se identifica como sendo negro, você pertence. É uma questão que vem de você, né? É uma questão bem pessoal. Então assim, pode ser a pessoa mais branca, se ela falar “não, eu tenho o sangue negro”, “eu sou negra”, não é a cor da pele dela que vai dizer se ela é negra, preta. Então eu acho assim que, essa questão é uma questão muito pessoal, vai mais além do que a cor da pele, da tonalidade da pele, sabe? Acho que é identidade mesmo (E5).

Os discursos aqui traduzidos nas representações do conceito racial fornecidos pelos entrevistados, em especial da discente E5 estão em consonância com a concepção de Santos (2012, p. 2), quando pondera que “o conceito de identidade não pode ser entendido a partir de uma única definição, pois sua construção está associada ao meio em que o indivíduo está inserido, podendo basear-se em fatores culturais, econômicos, étnicos, políticos e geográficos”.

Além do mais, de acordo com Gomes (2005), a identidade negra é construída de forma gradativa num movimento que envolve inúmeras variáveis. Ainda segundo a autora “geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece” (GOMES, 2005, p. 43). Afinal, entendemos que o contexto familiar é o espaço onde a criança procura por suas primeiras referências, se identifica com seus semelhantes para um processo de reconhecimento de si mesmo na sociedade.

Acho que todos os dias eu me orgulho porque ... eu nasci assim ... Meu avô por parte de pai, ele era negro e o pai dele era escravo, então essas coisas tipo, tem toda uma história... Na família do meu pai as pessoas são de certo um pouco preconceituosas, e porque o meu avô era negro, ele não assumia que era negro. Ele falava que não era negro porque ele tinha os olhos azuis e a minha vó era muito branca. Então todos os filhos dela saíram brancos. Todos os filhos, todos os netos brancos, do cabelo, do cabelo porque eles falam liso, bom, e aí quando o meu pai casou com minha mãe, minha mãe é negra, e os filhos deles nasceram negros. Eu acho que eu nunca senti

um certo preconceito assim, mas meu avô falava que a gente não era negro, a gente era moreno e eu sempre falava para ele “não vô, eu sou preta”, e ele “não, nós não somos pretos, nós somos morenos”. Aí eu sempre brincava com ele “você é preto, você é negão”. Ele nunca assumia isso. Eu acho que isso vem muito da pessoa, ela não se assumir, porque eu acho que primeiramente a pessoa tem que aceitar quem ela é para as outras pessoas poder respeitar ela e aceitar. Se você não aceita, se você tem preconceito com você mesmo, eu acho que as pessoas também não vão te respeitar ... Eu sempre aceitei o que eu sou, sempre gostei (E6).

O extrato da fala acima ilustra de forma nítida, uma situação típica de um conflito de identidade racial, algo que faz o indivíduo negro anular o seu passado e o presente de sua historicidade, na tentativa de busca de um ideal branco. No esforço de vencer os obstáculos decorrentes do fato de ter nascido negro e, que muitas vezes, está relacionado a uma imagem negativa e depreciativa de si mesmo, o indivíduo afasta-se de seus referenciais e de seu grupo de pertença. É possível que muitos negros se distanciem de suas raízes em prol de um posicionamento resultante da internalização de que o embraquecimento seria a única forma de acesso ao respeito e dignidade.

De acordo com Schwarcz (2012), o processo pós-abolição trouxe algumas singularidades que demarcam esse “embaraço de exclusão” do negro, pois a cor da pele tornou-se uma forma de hierarquizar a sociedade. A autora pondera que as cores tornaram variações comparativas, sendo que “quanto mais branco melhor, quanto mais claro mais superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada” (SCHWARCZ, 2012, p. 34).

Através da narrativa da entrevistada E6, percebemos que a identidade negra implica uma construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de indivíduos pertencentes a um mesmo grupo, sobre si mesmos, a partir das relações com os outros. E apesar do tenso conflito de negação de identidade manifestado pela figura do avô, não podemos descartar a forte influência da sua mãe, no intuito de construir uma auto-representação afirmativa sobre o ser negro, uma vez que a construção da identidade da criança, assim como a do jovem, carece do apoio de imagens confirmadoras positivas.

O conceito de família que eu tenho era mais ou menos a família da minha mãe, porque família eu acho que é amor, é carinho, é conselho, é dar bronca na hora que precisa, e na família do meu pai a coisa é diferente... Sempre me identifiquei mais com a família da minha mãe. Os pais da minha mãe sempre me demonstraram mais sentimentos, sabe? Carinho, essas coisas, e já na família do meu pai, tipo eles são muito assim, em questão de raça e social, eles são pessoas assim, eles julgam as pessoas pelo o que elas têm, a cor que elas são, e eu nunca gostei daquilo. Todos eles foram criados da mesma forma, e na minha casa foi diferente porque minha mãe criou a gente com conceitos diferentes do deles e eu gosto tanto porque eu acho que

ela passou os conceitos que ela teve dentro da casa dela, sabe? E eu acho que foram os melhores. Eu acho tão ridículo quando eles (família paterna) vão falar citar uma pessoa “aquele preto, aquele pretinho não sei o que”. Eu nunca gostei disso porque eu acho que é muito estranho, por que não fala “aquela pessoa ali oh”, cadê o nome da pessoa? Mas não, fala “é o preto ali, oh”. Eu nunca gostei disso (E6).

Neste sentido, Gomes (2005, p. 43) pondera que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, que desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as)”. Diante disso, podemos inferir que a reação de cada pessoa negra diante do preconceito é algo muito particular. Essa particularidade está intimamente ligada à construção da identidade negra e às possibilidades de socialização e de informação.

Não é de se admirar que muitas pessoas com traços fenotípicos negros neguem tais características. Situações como essa corroboram com o discurso do enfraquecimento da identidade de muitos negros na sociedade brasileira, os quais cotidianamente veem sua etnia associada a um conteúdo pejorativo e estigmatizante. Segundo Araújo (1996, p. 249), “a apresentação do negro como pobre e favelado está na estrutura rotineira dos noticiários. Ou seja, os negros são apresentados relacionados à pobreza, ignorância, drogas, homicídio, reafirmando esses problemas como específicos e característicos desse grupo étnico”.

Assim, declarar-se negro é uma questão de consciência étnica de cada indivíduo, mas, também, trata-se de um posicionamento político, que de acordo com Santos (2012), pressupõe a aceitação de características atribuídas a um determinado grupo étnico-racial, bem como o compartilhamento dessas características na sociedade. Interrogados sobre o porquê de se verem como negros, os depoentes reportaram-se a uma justificativa de reafirmação dessa identidade vinculado ao um sentimento de pertencimento de origem familiar e fenotípico.

Minha família é assim e eu sou assim, lógico. E não tem como eu ser de outra cor a não ser negra, é questão de família sempre ser assim (E4).

Grande parte da minha família é bem escura, né? Então coloco negra em vez de parda. Eu não tenho problema com isso não (E7).

Porque eu me olho no espelho e me vejo negra. Eu acho ué! A cor da minha pele, meu cabelo, eu me vejo, me sinto negra. Mesmo se eu fosse outra cor, acho que eu me sentiria negra (E6).

Eu sou consciente disso porque tipo assim, sempre na escola... aparecia um bocado de prova para a gente fazer inscrição... sempre tinha que marcar o que era. Aí tinha vez que eu ia marcar negro e aí as meninas “menina por que você não marca pardo? Você não é negra assim não” Aí eu falava “não, eu tenho consciência da cor que eu sou. Pardo não é dessa cor” (E2).

Por outro lado, também encontramos algumas respostas que evocaram esta questão a partir de sua ascendência. As narrativas seguintes revelam que apesar de todo contexto de inferiorização do negro, subjugado diante de um ideal estético-cultural eurocêntrico, os discentes cotistas demonstram uma forte identidade firmada não apenas no fenótipo, mas também na consciência de um processo de perdas e privações históricas resistidas pelo negro, conforme relatos proferidos pelos estudantes E1 e E5.

Não tem nem como eu ver eu com outra cor (risos), impossível! Eu sou negro mesmo, tenho muito orgulho de ser negro. Não tenho vergonha de falar que sou negro, porque eu falaria que sou outra cor? Não faz sentido eu falar “sou outra cor”, “não me chama de preto”, o quê que tem? Eu nem ligo na verdade com as brincadeiras que o povo me envolve, fala “ah seu pretinho”, nem ligo não, falo assim “ah sou mesmo, to nem aí”. E tenho orgulho porque acho que os negros tem que se juntar e falar assim “temos orgulho de ser negro”, porque se for pensar pelo o que a gente passou antes, nós somos guerreiros, porque sofrer igual eles sofreram na época antiga... sinceramente eu acho que a pessoa é guerreira. Aguentar o que aguentou, ser escravo, apanhar do povo... muito sofrimento (E1).

É uma coisa pessoal, é minha, eu sou negra, eu me identifico como negra. Por uma questão também do passado, do antepassado da gente, né? Por tudo que aconteceu, e assim, me identificar muito com o que aconteceu no passado e acho que isso não é vergonha eu falar que eu sou negra, eu sou preta, eu sou preta... Eu me sinto (E5).

As falas acima demonstram o amadurecimento desses cotistas em reconhecer a importância africana na constituição de nossa sociedade, através de um resgate da memória de um passado de opressão e violência contra o negro, afinal “a formação que recebemos ao longo da vida é fundamental no processo da construção da identidade, seja ela negra ou não” (SANTOS, 2012, p. 9). Assumir-se negro envolve o conhecimento de uma cultura por hora esvaziada e esquecida. Trata-se de uma questão de atitude e coragem e, acima de tudo, consciência e convicção da contribuição de seus antepassados na construção de nossa história.

Outro autor que trata do conceito identidade, agora associado à memória, é Michael Pollak, para o qual a memória é um fenômeno de construção individual e coletiva, organizada a partir do presente e em parte, herdada. Em relação à memória herdada, o autor pondera que existe uma relação fenomenológica exígua entre a memória e o sentimento de identidade, compreendida aqui como “a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação [...]” (POLLAK, 1992, 5). Neste sentido concordamos com Pollak quando afirma que:

Podemos portando dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 4).

Partindo da tomada de consciência dessa realidade histórica da população negra, na qual permanece forte na memória desses sujeitos, percebe-se que se por um lado esse quadro de exclusão experimentado pelo negro desde o período colonial configurou-se em condições e funções subalternizadas, por outro, poderíamos dizer que favoreceu o fortalecimento do grupo na luta pelo reconhecimento de sua identidade historicamente excluída. Sendo assim, é nesse esforço de transformação de mudança de uma realidade marcada pela negação e privação de igualdade e oportunidade, que emergem as políticas públicas afirmativas a fim de promover a participação igualitária desses indivíduos.

A busca por soluções voltadas para a promoção da igualdade racial mobilizou o governo, que respondeu as reivindicações do grupo negro legitimando as políticas públicas. Diante de importante inflexão nas formas de reconhecimento das desigualdades raciais em nosso país, trazemos a seguir o depoimento do estudante E3, cuja visão demonstra a clara consciência do papel do Estado mediante a implementação dessas políticas em prol do negro. De acordo com o discente, o fato de se ver como negro e não outra cor justifica-se:

Pela questão também da minha identidade e da minha consciência... Eu vou querer ter os meus direitos, tipo que o governo oferece para eu estudar, ter minha casa, correr atrás, sabe? Para no futuro eu ter uma boa vida (E3).

A definição apresentada pelo estudante, por meio da expressão “vou querer ter os meus direitos, que o governo oferece para eu estudar”, nos permite perceber a sua expectativa pautada na responsabilidade atribuída ao governo no sentido de responder a questão da desigualdade racial através da formulação de políticas públicas. Nesse sentido, como um mecanismo capaz de possibilitar aos desfavorecidos condições mais justas e igualitárias, surgem as cotas.

Tendo em vista o passado de discriminação e exploração de determinados segmentos de nossa sociedade, a política de reserva de vagas tem se firmado no propósito de garantir acessos equânimes a determinados indivíduos, sem abrir mão de sua origem histórica e cultural. Tratando-se do negro, esse é um assunto que nos faz considerar que a cota racial está ligada a uma questão de identidade, onde o estudante perpassa por um processo de reconhecimento por meio de uma autodeclaração.

Trata-se de um critério a partir do qual os indivíduos negros afirmam o seu pertencimento à identidade negra, pois, de acordo com Munanga (1988), a partir do momento em que o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente, “ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiura como qualquer ser humano ‘normal’” (MUNANGA, 1988, p. 18). Nesse sentido, autodeclarar-se negro em um programa de classificação por cor, é tomar consciência acerca de si em um processo de autoconhecimento e aceitação, como percebido nos relatos seguintes as percepções acerca desta raça.

Uma raça maravilhosa! Uma raça guerreira! Uma raça que lutou para conseguir o que quis e aos poucos vai conseguindo... Ser negro é tudo e muito bom porque é uma raça de guerreiros, é isso (E1).

Acho que é um povo lutador e que tem muita persistência nas coisas que quer... Ah, eu acho que é uma coisa boa... (E2).

Ai, eu acho muito maravilhosa. Não é que é melhor que outra raça, mas é muito bom ser negra... É simplesmente eu sou negra e eu acho isso maravilhoso e pronto (E4).

É uma cor muito bonita como todas as outras, né? (E7).

Para mim ser negro é ser eu porque é ser o que eu sou e eu gosto (E6).

Independente de eu ser negro ou ser branco não ia mudar nada, eu ia continuar vivendo, ia continuar sendo a pessoa que eu sou... Desde pequeno eu tenho orgulho, sempre convivi com pessoas negras... (E3).

Ser negro é você passar por muita dificuldade e mesmo assim você resistir a tudo, independente, entendeu? Ser negro é você lutar mesmo... falta de acesso, preconceito que é demais, o racismo que é muito grande. Ser negro é você enfrentar essas batalhas aí da vida, se aceitar e lutar por um mundo melhor, né, onde todo mundo é aceito independente da raça, cor, religião, todas essas coisas aí que diferenciam as pessoas, porque o mundo é isso, né, todo mundo diferente... Apesar de toda dificuldade, ser preto é uma coisa maravilhosa... (E5).

Ao que parece, as entrevistas demonstram uma percepção consciente dos cotistas em relação ao quadro de opressão do negro ao longo da história em nossa sociedade. Contudo, apesar de todos os elementos dificultadores com significações negativas sobre o seu grupo étnico-racial, seja por questões decorrentes de classe social e, sobretudo da cor, que poderiam contribuir para o aprisionamento de uma imagem negativa do ser negro, ainda assim, os discentes demonstraram uma percepção diferenciada, voltada para a valorização de sua origem.

No processo de afirmação identitária, Fernandes e Souza (2016, p. 114) ressaltam que “a revalorização das culturas africanas constitui-se em pilar para a identidade negra, pois pode servir para desconstruir representações que alienam a pessoa negra de seu próprio corpo

e de suas raízes étnico-raciais”. Nesse sentido, os relatos evidenciam que esses estudantes orgulham de sua cor, de seus traços, de sua cultura e de sua identidade, afinal “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (GOMES, 2005, p. 42).

3.5 As percepções dos cotistas em relação à política de cotas raciais

A luta pelo reconhecimento de alguns segmentos, alvos diretos de práticas de segregação, preconceito e discriminação tem sido fundamental para que o Estado responda com as políticas públicas voltadas para esse público, sobretudo o negro. Nesse sentido, as ações afirmativas, notadamente o sistema de cotas, têm buscado se efetivar como uma forma de reparação aos danos provocados no passado a esta população, cuja origem no país perpassa a experiência da escravidão.

Sob este contexto a política de cotas é concebida para promover uma participação igualitária não somente dos negros, mas de outros indivíduos sub-representados nas instituições ofertantes de ensino técnico de nível médio e superior, ou seja, a universidade assume um papel, que na percepção de muitos estudantes, vislumbra a democratização do ensino. Sendo a dívida com o negro impagável, dado seu passado de segregação, opressão e discriminação, as cotas são consideradas uma medida afirmativa que veio para democratizar (Lyrio; Guimarães, 2014). De fato, e como salienta alguns autores, “não se repara uma dívida sociocultural com dinheiro, mas sim com atitude positiva que propicie para esta população tão sofrida melhores condições inclusive, para entrar na universidade” (LYRIO; GUIMARÃES, 2014, p. 86).

É válido salientar que existe uma gama de segmentos beneficiados pelas cotas, sendo que cada um, apesar de demandar uma ação diferenciada mantém o mesmo foco, isto é, a afirmação dos direitos. Todavia, trazemos para o centro dessa discussão as cotas para negros ou afrodescendentes, ou seja, os sujeitos desta pesquisa, os cotistas autodeclarados pretos.

Mais do que conquistar um diploma e se formar, estudar em uma instituição como o IFNMG - *Campus* Januária na opinião dos estudantes cotistas, foi considerada uma expectativa de transformação de vida. Trata-se de uma oportunidade singular de mudança e de querer experimentar um ensino diferente do que sempre tiveram e que de acordo com alguns relatos, um tanto precário. Nesse sentido, Guimarães (2003), corrobora com esse entendimento quando pondera que uma das causas da pequena absorção do negro nas universidades está relacionada com a qualidade da escola pública e preparação insuficiente.

Eu achei que era uma escola mais preparada porque eu estava buscando ensino melhor e também por causa do técnico. Eu gosto da área e eu me identifico bastante. Era o curso que eu queria fazer (E6).

Lá o ensino é melhor e também tinha o técnico. Eu interessava no técnico... porque eu já morei na roça, sabe? Eu interessava nas coisas (E2).

Quando eu estava no ensino fundamental sempre falavam que no IFET era muito bom, né? ... eu pensava fazer medicina veterinária, então fazendo agro já era uma boa ajuda, né? (E7).

O fato de conseguir estudar em uma Instituição que é reconhecida como referência no ensino para a região, era uma questão que estava acima da escolha do curso conforme narrativa seguinte do estudante E1. O desejo de fazer parte daquele corpo discente se resumia unicamente em conseguir entrar e se formar no Instituto.

Escolhi o Instituto pelo o que o povo falava. Lá era uma escola muito boa, pelo ensino que é muito bom... porque escola pública tem hora que é moleza, o professor deixa fazer tudo que quer. Eu escolhi o curso agropecuária porque tipo assim, na época que eu fiz tinha mais vagas né, para entrar no Instituto... aí era mais fácil de entrar porque tinha mais chance de conseguir. Todo mundo falava “o Instituto era aquilo” aí eu falei “Ah Instituto né, vamos lá”. Eu queria entrar porque eu queria entrar... mas eu me senti realizado... Todo mundo vai lá com um objetivo que é formar no Instituto (E1).

Além dessa projeção, a influência de outras pessoas, como por exemplo, dos familiares e amigos também foi considerado um elemento decisivo quando se refere ao ingresso no *Campus* Januária. Além de destacar o reconhecimento da instituição, o empenho de querer concretizar um sonho não concluído por sua mãe, fez com que o discente E3 tomasse para si o desejo de sua matriarca.

A minha mãe entrou aqui, só que ela não conseguiu formar porque aconteceu um problema de saúde com a mãe dela, aí ela teve que desistir... como ela não conseguiu ... se formar aqui, ela resolveu me colocar... Eu também ouvi muito falar sobre o Instituto. Tem muita coisa boa que fala sobre ele. O ensino também daqui ajuda muito... a entrar numa faculdade boa... Era um sonho da minha mãe. O que oferece aqui nenhuma das escolas que tem por aqui por perto oferece... Eu gosto da área... esse curso vai me influenciar muito (E3).

Não foi escolha minha, foi uma questão assim de família, né? Todo mundo estuda no Instituto e fala “Nossa lá é ótimo, lá é ótimo”, aí depois que eu fui ver o curso, como é que era técnico em agropecuária, eu vi que tinha animais, que você tinha todo um acesso aos animais e tal, aí eu falei “ah deve ser um curso muito bom, né?” ... O ensino médio nem tanto, né, mas o curso técnico é algo que chama a atenção da gente, porque é algo a mais. E aí eu fiquei fascinada com tudo aquilo que eu vi... E fora que no currículo da gente, né, é uma referência a mais... (E5).

Na época não foi bem uma escolha. Eu fui pra lá porque minha amiga queria muito estudar lá e ela foi meio que me levando pra fazer junto com ela... Aí eu fui, e tipo, foi a melhor coisa que poderia ter feito, foi ter ido pra lá... (E4).

É oportuno enfatizar que todas as narrativas são unânimes em apontar a projeção de um futuro melhor, através do estudo no Instituto Federal *Campus* Januária, uma vez que o mesmo tem sido para muitos uma referência no ensino, e que conforme as palavras de Mendes (2015, p. 101), tornou-se uma “instituição bastante procurada, principalmente pelos estudantes que concluem o último ano do ensino fundamental, tendo em vista que a região carece de outras escolas de peso para suprir os anseios dessa clientela na última etapa do ensino fundamental”.

Além do mais, percebemos uma forte ligação com a escolha do curso Técnico em Agropecuária, mostrando-se uma preferência para quase todos os cotistas entrevistados, contrariando o discurso de Mendes (2015, p. 101) quando afirma que “muito desses alunos, a princípio não têm a noção de que o ensino ofertado pelo IFNMG, na modalidade integrada, tem como objetivo principal contemplar a formação técnica do educando, buscando apenas a formação geral do ensino”. De acordo com os relatos de grande parte dos depoentes, em especial da estudante E5, ao que parece, buscam o Instituto também pela formação profissional.

Essa imersão na Instituição vista como motivo de orgulho para muitos discentes é considerada uma porta que se abre para novas oportunidades, cuja chave denomina-se política de cotas. A proposta de cotas raciais tem sido motivada por uma desigualdade expressa nos diversos índices sociais, sobretudo na educação, pois de acordo com Lyrio e Guimarães (2014, p. 75) “garantir o acesso da população negra ao ensino superior contribui para a maior representatividade de negros no mesmo, tendo em vista que a maioria das universidades forma a população branca”.

Nesse sentido, falar de cotas é falar em igualdade de oportunidades, evidenciando um direito de o negro ser igual, sem deixar que isto o inferiorize. Tratando do ingresso desses estudantes autodeclarados pretos no Instituto *Campus* Januária mediante esta política, sugerimos alguns questionamentos que nos revelam as percepções desses discentes em relação ao programa.

É tipo um benefício, né, para quem é negro. Porque tem gente que sofreu antigamente porque não podia estudar, porque quem tinha que estudar antigamente eram os brancos e tinha gente que sofria preconceito com isso e hoje é uma porta que está sendo aberta, né? ... (E3).

As cotas para nós negros é um jeito de... conseguirmos o que nós queremos. Porque tipo, se a gente for na ampla concorrência nós... estamos concorrendo com os brancos... Então a cota foi feita para ter um lugar para o negro na faculdade ou em qualquer lugar, porque senão nós não chegaríamos lá... os negros merecem um direito de entrar, um direito de ser respeitado como todo mundo, porque afinal de contas nós somos todos seres humanos. É isso! (E1).

A análise que se abstrai desses relatos e dos que estão por vir, é de que a política de cotas seja responsável pelo ingresso dos cotistas no Instituto. Há um reconhecimento explícito de que seus destinos foram transformados em função de terem sido beneficiados por essas ações, em seu ingresso no *Campus* Januária. Além do mais, através das falas percebemos que os cotistas têm consciência do passado histórico do negro e, por isso, veem nestas ações muito mais que uma oportunidade, e sim um direito de um povo considerado parte integrante deste país desde sua gênese.

Sendo assim, considerando a afirmação de que “o ingresso na universidade é entendido como um meio de superação das desigualdades entre negros e brancos” (PINHEIRO, 2010, p. 139), não podemos esquecer de que são as cotas o instrumento capaz de possibilitar esta transformação, independente de quais tenham sido suas trajetórias anteriores.

Além disso, sob este contexto a referida política também tem contribuído para o fortalecimento e afirmação da identidade negra dos discentes de forma positiva, conforme relatos obtidos nesta pesquisa. Esta é uma questão que nos faz supor que o fato de termos os negros como o grupo alvo desta política de reserva de vagas, além de fazer com que eles desenvolvam maior consciência crítica da realidade cultural, faz com que esses jovens tenham maior conhecimento e respeito pela cultura e a ancestralidade negra, reforçando sua identidade.

Eu acho que é uma forma de oportunidade e valorização também da pessoa poder se declarar uma coisa que ela é... Uma forma de tentar me valorizar, tipo, por eu me declarar preta... se você for concorrer (referência ao processo seletivo), o ensino da escola particular e o ensino da escola pública é totalmente diferente. A escola pública deixa muito a desejar... Certas coisas que são cobradas, porque a prova daqui é de um nível mais elevado, a gente não estudou. E a maioria das pessoas que vieram de escola particular tudo que elas estudam no primeiro ano, elas já estudaram no nono, e a gente não, tem aquela adaptação, tem aquela coisa mais pesada assim. E eu acho que as cotas são mais para isso, para dar uma oportunidade dessas pessoas poderem sobressair também (E6).

Por uma questão mesmo de eu me identificar, né pertencente a cota sendo negra... e pela questão da oportunidade entendeu? É algo assim que me pertence, eu acho que me pertence, pertence a todo mundo, né? E pela questão da educação também, porque eu sei como é o ensino... Se você colocar na balança uma pessoa que estudou nos melhores colégios particulares, eles tiveram mais privilégio do que eu que vim,

né, de uma educação pública. Então assim, a cota ela me proporcionou ter acesso a essa educação igual todo mundo, igual essas pessoas privilegiadas (E5).

Eu acho que foi interessante em questão de a pessoa poder ter um acesso maior, tipo saber que tem uma vaga para você poder entrar na faculdade, por exemplo. Eu acho isso legal... sempre quando eu faço alguma coisa, processo seletivo, alguma coisa do tipo assim, ... eu coloco cotas para preto... eu sempre coloco, tipo o que eu sou... eu tenho que assumir o que eu sou. Eu não vou mentir lá só para, tipo ser beneficiada... (E4)

A exposição das impressões trazidas nos relatos dos cotistas demonstra um posicionamento expressivamente favorável às cotas, de modo particular, as de cunho racial. Depreende-se, pois, que as narrativas são reiteradamente contundentes em afirmar que sem o auxílio desta política, esses estudantes não teriam acesso ao Instituto. Nesse sentido, a reserva de vaga instituída pelo *Campus* Januária, tem-se firmado numa importante medida de integração dos estudantes com histórico de exclusão, sobretudo étnico-racial. O acesso que antes era difícil, principalmente por causa das condições desiguais de escolarização, tornou-se a partir da inserção das cotas, mais fácil conforme falas seguintes. Assim, a política de cotas tem-se estruturado em:

Uma coisa boa porque é a oportunidade para os desfavorecidos terem oportunidade na vida de conseguir um estudo bom. Fica mais fácil para entrar... mas é para ajudar a gente que é menos favorecido... (E2).

Uma ajuda para poder entrar mais fácil, né? ... No meu caso talvez eu não teria passado se não fosse pelas cotas (E7).

Nesses depoimentos, as estudantes evocam um discurso de que nos faz acreditar que a política de reserva de vagas propiciou condições facilitadas para o ingresso no Instituto. Eis que se trata de um discurso no qual produzirá grande polêmica, pois “a lei de cotas consolidou-se em um campo de disputas que evidencia na sociedade a polarização entre os favoráveis e contrários à implantação de cotas nas universidades” (ROSA, 2013, p. 179).

Ouve-se muito por parte dos detratores da política de cotas, questionamentos acerca da capacidade intelectual do cotista, o que o faz ser visto como um beneficiado e privilegiado por esta política. Concepções diversas de indivíduos contrários à reserva de vagas reafirmam o princípio da meritocracia, buscando respaldo no julgamento de que a nota inferior de ingresso do cotista ameaçaria a qualidade do ensino. Segundo Guimarães (2003), este é um argumento muito utilizado principalmente pelos docentes de universidades públicas contra as políticas de ação afirmativa para negros.

É oportuno enfatizar que realmente existe uma diferença entre a nota dos indivíduos cotistas e não cotistas, pois, estes, afinal, tratam-se de “estudantes que tiveram uma boa educação escolar e que podem entrar nas universidades públicas pelo vestibular” (GUIMARÃES, 2003, p. 209). De fato há um reconhecimento por parte do discente cotista de que a sua média de corte para ingresso é baixa se comparada à média dos estudantes que optam pela ampla concorrência. Todavia, esta é uma questão que não implica promessa no seu desempenho, conforme comprovação através dos relatos abaixo.

... eu lembro que o povo falava assim “que quem entrava por cotas”, tanto que minha nota foi bem baixa quando eu fiz a prova, “que quem entrava por cotas era como que fosse meio que beneficiado”, porque teve gente que tirou nota maior e fez na ampla concorrência e não conseguiu passar, e já eu acertei dez questões e consegui passar. Aí o povo falava isso... Eu vejo assim, teve gente da minha turma que passou na primeira chamada, tipo em quarto lugar por exemplo, e bombou no primeiro ano. E eu entrei de cotas, entrei na terceira chamada eu acho, e passei. Teve gente que entrou na quarta chamada e conseguiu passar e já teve gente que entrou em primeiro e não conseguiu. Então isso não interfere em nada lá... (E4).

... nas cotas é mais fácil... A maioria vem de escola assim, acho que não teve oportunidade assim de estudar muito em escola boa... Tem uns que tirou nota baixa (referência a alguns estudantes no processo seletivo) mas é inteligente, aí de vez em quando comentava que tirou vinte (menção a nota obtida no processo seletivo), que tirou não sei quanto, mas aí na hora das aulas normal lá, não tirava nota alta, tirava notas baixas (E2).

Essas falas apontam para o fato de que a nota obtida no processo seletivo não pressupõe o nível de desempenho do discente, e tampouco garante um aproveitamento igual ao que se deu em seu ingresso. Isso implica em reconhecer que os esforços empregados pelos cotistas vão além do simples desejo de se conquistar uma vaga no Instituto, mas também de conseguirem uma trajetória de sucesso e de “formar lá”, conforme alguns relatos, não ficando aquém do desempenho dos estudantes não cotistas. Apesar desse fato desmistificar as previsões negativas de fracasso acerca dos cotistas, o sentimento de raiva por achar que o beneficiado pelas cotas está tomando a sua vaga, e de que a política de reserva de vagas está cometendo uma injustiça com os não cotistas, acaba arrancando comentários depreciativos em seu mérito, conforme narrativa do estudante E1.

... as pessoas tipo as pessoas que não são da nossa cor, né, elas falam assim “ah, são burros, entram por cotas raciais, não tem raciocínio”, mas não é assim... Você vê o racismo antes e agora que tá muito forte, você vai ver que tipo, nós negros sofremos muito. Imagina negro e pobre ainda? O que nós vamos ser? Sofre duas vezes, porque se você for para uma faculdade aí vai ver que a maioria é branco, filhinho de papai, rico. Aí nós entramos assim... pelas cotas, aí o povo já vai julgando a gente, mas nós não pensamos assim, nós que fazemos pelas cotas não pensamos assim...

fazemos pela cota porque nós temos o direito de chegar lá também, não só eles. E se não tivesse essa cota nós não chegaríamos lá não... (E1).

As percepções trazidas no discurso do estudante E1 relacionadas a atitudes racistas em torno do negro aproximam-se do entendimento de Munanga (2003), quando afirma que por conta do preconceito e discriminação racial existentes em nosso país, os alunos brancos pobres e pretos pobres ainda não são iguais. Para o autor, o preto pobre além de sofrer por sua condição socioeconômica, sente na pele o peso de sua cor.

Importante ressaltar que, apesar da hostilidade de algumas pessoas embasada na não aceitação da política de cotas, é notável nos depoimentos dos cotistas que isso não afetou suas relações no contexto escolar, pois “o relacionamento, dentro da instituição de ensino, é primordial para que o aluno sinta-se acolhido e possa desenvolver suas potencialidades” (CASTRO, 2016, p. 119). Nesse aspecto, os mesmos afirmam que as relações estabelecidas no cotidiano social e acadêmico, tanto com os professores quanto com os colegas de Instituição sempre foram firmadas no respeito, mesmo porque de acordo com os estudantes E1 e E3:

Lá todo mundo luta por uma coisa que é formar... Todo mundo é igual. Todo mundo vai lá com um objetivo que é formar no Instituto. Lá a gente forma uma família, porque ficar de manhã, de tarde, almoçar com a pessoa, é uma família... Lá todo mundo vira amigo (E1).

Todo mundo aceita. Não tenho apelido, a convivência é normal. São pessoas boas. Não é com toda pessoa que acontece uma graça de uma pessoa está estudando fora, sair da sua cidade para vir estudar aqui. Não só as pessoas da minha sala, mas as pessoas do internato também (E3).

No que se segue, considerando os percalços sociais, econômicos, financeiros, étnico-raciais e afins enfrentados pelo negro na sociedade brasileira, a política de cotas raciais implementada no *Campus* Januária tem se revelado, de acordo com as percepções dos cotistas negros, uma oportunidade de evidenciar que é possível ingressar seja no Instituto, seja na universidade, e que talvez seja, “uma oportunidade única na sua vida: receber e acumular um conhecimento científico que acompanhá-los-á no seu caminho da luta pela sobrevivência” (MUNANGA, 2003, p. 126).

Deste ponto de vista, os discursos que brotam desses discentes acerca das cotas trazem um significado muito maior do atingir a meta de garantir aos negros oportunidades e acessos equânimes, significa também reconhecimento de um direito negado, valorização de

sua cultura, afirmação de sua identidade, enfim, uma chance real de poder transformar sua realidade.

Por outro lado, tratando-se da política de cotas raciais, é oportuno enfatizar que com base em critérios étnico-raciais, não podemos esquecer-nos dos indivíduos autodeclarados pardos e indígenas. Apesar de o programa ter correspondido às expectativas dos sujeitos desta pesquisa, isto é, os cotistas autodeclarados pretos, vale ressaltar que pesquisas que abarquem esses outros beneficiários certamente contribuirão para o estabelecimento de informação e conhecimento de outras realidades de vidas, que não seja apenas do negro. Destacamos, portanto, que o universo explorado pela presente pesquisa não está esgotado, pelo contrário, há muito que ser analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade e emergência de se colocar em prática políticas públicas afirmativas em prol de alguns segmentos, sobretudo da população negra, faz-se necessária a partir da análise de seu longo processo histórico de exclusão do acesso a bens sociais no país. Sendo assim, é nesse cenário em que foram postos à margem do processo de formação sócio-histórica brasileira, que esses sujeitos, através dos diversos movimentos sociais, assumiram a luta para que o acesso e oportunidades oferecidas aos negros tornassem equânimes, principalmente no âmbito educacional. Sob esse contexto surgem as cotas como uma importante medida de democratização da educação no país.

Considerando que o objetivo primeiro da política de cotas raciais é a garantia da inclusão dos grupos desfavorecidos, como os alunos pretos, pardos e indígenas na educação pública Federal, a pesquisa realizada teve como objetivo verificar o perfil do aluno cotista autodeclarado preto no contexto do IFNMG, bem como a sua trajetória, tendo em vista a finalidade dessa política, sobretudo seus impactos e o significado dessa ação afirmativa na vida desses indivíduos.

Apesar de não ter sido o objetivo principal deste trabalho, uma reflexão inicial foi necessária acerca dos aspectos que impulsionaram a inserção da temática de cotas raciais na agenda governamental de políticas públicas brasileiras. Constatamos a pertinência de utilizar o modelo proposto pelo teórico John Kingdon, denominado Múltiplos Fluxos para análise do processo, uma vez que o referido modelo nos possibilitou identificar os atores envolvidos, bem como outros fatores que influenciaram o processo de formação da agenda governamental.

Dentre as constatações feitas através das concepções do referencial utilizado, cabe ressaltar a importância do movimento negro, enquanto protagonista da luta empreendida pela criação de políticas públicas capazes de subsidiar o cenário de desigualdades experimentado pela população negra.

Inúmeros foram os esforços e manifestações produzidos por esse grupo, dentre os quais destacamos dois processos importantes, um de âmbito nacional: a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida”, realizada em Brasília no ano de 1995, e o outro internacional: a “Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, realizada pelas Nações Unidas em Durban, em 2001.

Além da influência desses fatores observados e dimensionados sob várias perspectivas nesta dissertação, há que se destacar que a visibilidade política para a proposição

de políticas públicas para o negro, sobretudo da temática racial na agenda governamental no Brasil efetivada por meio das cotas, ganhou força verdadeiramente quando foi reconhecida no âmbito do governo federal. A partir do reconhecimento oficial da existência do racismo no país, processo que teve início no governo FHC, e fora amplamente desenvolvido no governo Lula, as políticas públicas de ação afirmativa no formato de reserva de vagas para os negros na universidade avançaram, resultando na sanção da Lei nº 12.711/12.

A investigação realizada permitiu-nos ainda analisar o processo de implantação da política afirmativa de cotas no IFNMG - *Campus* Januária, com vistas a compreender como fora esse momento de recebimento, estruturação e operacionalização da legislação na Instituição. Curiosamente essa pesquisa constatou não poucos percalços na gênese da política no *Campus* até que se chegasse ao seu aperfeiçoamento atual, tendo revelado nesse histórico algumas dificuldades que provocaram na comunidade externa muitas inquietações. Dentre os problemas enfrentados em decorrência da adoção da legislação na Instituição, podemos inferir um reavivamento do debate em torno da legitimidade da lei, da meritocracia, do racismo reverso, além de questões relacionadas ao desempenho dos cotistas.

Observamos ainda que devido à reputação de qualidade e relevância da Instituição para a região, o IFNMG desperta o interesse de um público elitizado e, que certamente, se não fosse por meio da implementação das políticas públicas afirmativas, sobretudo através do programa de cotas, talvez o aluno negro, pardo e indígena não tivessem a oportunidade de ingressar no *Campus* Januária. Esta é uma questão que nos faz acreditar que se trata de uma política pública que tem cumprido a sua proposta na Instituição, qual seja de promover a participação de grupos e indivíduos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente.

Contudo, em se tratando especificamente dos nossos sujeitos investigados, é preciso que haja uma preocupação voltada para o aperfeiçoamento dessa política afirmativa, pois ainda tem sido pouca a representação de cotistas autodeclarados pretos no *Campus* Januária.

Através da análise do perfil do alunado autodeclarado preto ingressante pelo programa de cotas foi possível perceber que, de fato, a instituição tem recebido o público o qual se destina verdadeiramente o programa, ou seja, discentes com histórico de exclusão social, discriminação étnico-racial, condição econômica fragilizada, formação escolar e cultural deficitária, entre outras.

Fundamental foi a relevância da adoção das cotas no Instituto, pois expressivamente contribuiu para uma variação no perfil do aluno que em determinado

momento na história do *Campus*, resumiu-se na presença daqueles oriundos das classes médias. Destaque para a dimensão dessa política de inclusão social que conseguiu mudar essa cultura contrária à permanência do elitismo, abrindo espaço para um perfil de estudante cada vez mais diversificado e heterogêneo no que diz respeito à classe e, principalmente a cor, sendo composto pelos diversos segmentos da sociedade brasileira. A partir da lei de cotas o percentual de inscritos pela reserva de vagas étnico-racial tem sido crescente a cada ano na Instituição.

É visível o reconhecimento de que a reserva de vagas tem alcançado patamares significativos no que se refere à inclusão do grupo pretendido, ou seja, pretos pardos e indígenas. No entanto, tratando dos sujeitos autodeclarados pretos, depreende-se que a identificação racial parda foi mais expressiva que a preta desde a implantação da política no *Campus*, tornando-se ainda mais elevada nos anos subsequentes. Este incremento na autoclassificação dos pardos é um dado que aponta para a necessidade de aprofundamento de estudo e que deve ser abordado em trabalhos futuros.

Em relação aos discursos profetizados pelos opositores à política de cotas no momento de sua implementação, que enfatizavam a diminuição da qualidade na instituição, de modo geral concluímos que o referido programa não sustentou tais argumentos. Um exemplo claro foi a polêmica em torno da média de desempenho dos cotistas nos processos seletivos.

A esse respeito e observado através das falas dos entrevistados, entendemos que apesar de existir uma diferença entre o coeficiente do discente cotista no processo de ingresso em relação aos estudantes que adentram pela ampla concorrência, os resultados desse estudo demonstraram que este fator não garante o seu desempenho, pois muitos cotistas, passado o momento do processo de seleção, demonstraram coeficientes satisfatórios e até mesmo superiores aos que entraram por ampla concorrência.

Ao longo desse trabalho também percebemos que o estudo da política direcionada para o negro, pardo e indígena, como é o caso da reserva de vagas étnico-racial, demandou uma necessidade de se compreender as especificidades desse grupo, o sentimento de pertencimento, de ligação, de identidade, pois tais elementos são essenciais quando pensamos num determinado segmento da sociedade.

O fato desta modalidade da política exigir que o candidato identifique o seu pertencimento racial através de uma autodeclaração, ainda suscita muitas dúvidas e questionamentos por parte dos detratores sobre a possível ocorrência de fraudes no processo. Sendo assim, com base no que foi observado na análise das narrativas constatamos que,

tratando-se dos pretos, a identidade racial como condição de ingresso, foi assumida por todos de maneira consciente, além do mais, suas falas demonstram além de consciência racial, orgulho de pertencerem a esse grupo e da ancestralidade de seus antepassados.

Sabemos que construir uma identidade negra de forma positiva no Brasil não é uma tarefa fácil, sobretudo em decorrência da imposição histórica e legitimação de um modelo eurocêntrico fundamentado no racismo, ou seja, na negação do negro e de sua identidade. Contudo, apesar desta realidade opressiva a que sempre foram submetidos os negros brasileiros, em momento algum esses cotistas, autodeclarados pretos, refletiram em suas respostas negatividade na construção de suas identidades. Assim, contrariando os discursos contrários às cotas, depreendemos que o programa de cotas não só garantiu o seu ingresso no Instituto, como também contribuiu para o fortalecimento da identidade negra desses indivíduos, questões essas que favorecem ainda mais o avigoramento da política.

É importante ressaltar que as reflexões apresentadas buscaram compreender a construção da identidade racial apenas dos discentes autodeclarados pretos. Tendo em vista a complexidade do assunto, não descartamos a hipótese de que nesse processo inclusivo existem grupos ou até mesmo momentos de experiências em que os indivíduos ocultam ou escondem suas identidades, ficando muitas vezes encoberta pela ideia do “moreno”. Nesse sentido, considerando que estamos tratando de uma modalidade que abarca outros grupos como, por exemplo, os indivíduos autodeclarados pardos e indígenas sugerimos um estudo mais aprofundado com esses indivíduos acerca dessas relações identitárias.

Ao longo da realização das entrevistas percebemos que as impressões pessoais acerca da legislação atestam que a política de cotas vem de fato cumprindo o seu papel promovendo mudanças substanciadas na vida desses discentes. Depreendemos em suas falas um profundo reconhecimento de aspectos positivos, que fazem do programa um efetivo instrumento para se eliminar a desigualdade social de modo a ampliar as igualdades de oportunidades para os indivíduos das camadas populares, especialmente os negros.

A análise nos permitiu perceber também que ser cotista representa muito mais do que conquistar uma vaga no Instituto Federal, representa em nossa realidade um direito de garantia da população negra em determinados espaços negados. Esta é uma questão que se torna indispensável ressaltar, ou seja, estamos tratando de políticas públicas conquistadas num processo sofrido de lutas juntamente com os movimentos sociais.

Os avanços relativos a esses direitos são recentes, porém significativamente valiosos, pois as cotas tem propiciado um processo de alteração do perfil do alunado que tem conseguido ingressar, seja nas Instituições ofertantes de ensino médio e técnico, como o

IFNMG, seja nas Instituições ofertantes de ensino superior, fazendo desses espaços acadêmicos e institucionais, locais cada vez mais plurais e universais. Esta é uma questão que nos faz acreditar que existe possibilidade de mudança rumo a uma sociedade mais equânime e democrática.

Contudo, diante do atual cenário de crise em que vive o país, fortemente marcado por conflitos de interesses políticos que favorecem o avanço da extrema direita, com posturas e discursos conservadores e até mesmo de elogio a ditadura e regimes totalitários, já não sabemos que rumo tomarmos, pois vivemos uma profunda angústia ao vermos muitas conquistas sendo extirpadas, sobretudo na educação. Conquistas que atendem a um marco constitucional, uma garantia de todos os indivíduos prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no entanto, aquilo que deveria ser tratado como uma política de Estado tem sido transformado em política de governo. Tal situação nos permite dizer que as lutas não cessaram por aqui, é necessário ainda muita luta pela “manutenção” e ampliação de políticas públicas capazes de tornar o país mais igualitário e, ao mesmo tempo, mais plural.

REFERÊNCIAS

Legislação

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Brasília, DF: Senado Federal, 1988.**

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei nº 73 de 1999. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei nº 3.627 de 2004. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=254614>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei nº 180 de 2008. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=53196>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

BRASIL. BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em 15 julho 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de Outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 LDB: Lei Darcy Ribeiro; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acesso em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Disponível em 15 julho 2017.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em 10 dezembro 2016.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível

em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>.
Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em Universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível:
<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00-rio-de-janeiro-rj>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3.708, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-370801-rio-de-janeiro-rj>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 4.151, de 04 de setembro de 2003. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas Universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90604/lei-415103>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

Entrevistas de História Oral

E. C. L. C. M.. Servidora do IFNMG - *Campus* Januária. Entrevista realizada em 28/03/2017.

Estudante 1. Entrevista realizada em 10/07/2017.

Estudante 2. Entrevista realizada em 11/07/2017.

Estudante 3. Entrevista realizada em 11/07/2017.

Estudante 4. Entrevista realizada em 12/07/2017.

Estudante 5. Entrevista realizada em 12/07/2017.

Estudante 6. Entrevista realizada em 13/07/2017.

Estudante 7. Entrevista realizada em 13/07/2017.

Livros e Capítulos

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

AMABILE, A. E. de N. Políticas Públicas. In: CASTRO, C. L. F. de *et al.* (Orgs.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: Ed. Eduemg, 2012, p. 390-391.

ARAÚJO, Joel Zito. Estratégias e políticas de combate à discriminação racial na mídia. In: MUNANGA, Kapengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp; Estação Ciência, 1996, p. 243-251.

BARROS, Ronaldo Crispim Sena. Políticas de Promoção da Igualdade Racial: Um novo Redesenho das Políticas Públicas no Brasil. In: SANTOS, Kátia Regina da Costa; SOUZA, Edileuza Penha (Orgs.). **SEPPIR – promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo**. 1ª Edição, Brasília, 2016, p. 20-34.

BONETTO, Helena *et al.* Lógica meritocrática e práticas pedagógicas na universidade: qual é a função do mérito nas nossas universidades. In: SILVA, Jailson de Souza *et al.* **Práticas Pedagógicas e a lógica meritória na universidade**. Coleção Grandes Temas do Conexão de Saberes. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, p. 110-119, 2006.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto *et al.* (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. RJ: Ed. Fiocruz, 2007, p. 87-122.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CONCEIÇÃO, Fernando. Mordendo um cachorro por dia. No Brasil a mídia retrata a imagem do negro com três “l”: lúgubre, lúdico e luxurioso. In: MUNANGA, Kapengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp; Estação Ciência, 1996, p. 253-259.

FERES JÚNIOR, João. Ação afirmativa no Brasil: a política pública entre os movimentos sociais e a opinião doutra. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009, p. 35-51.

GOLDENBERG, Mirían. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas e o desafio da permanência dos(das) jovens negros(as) na universidade pública. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009, p. 197-211.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS, R.E., LOBATO, F. (2003) (orgs). **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: D&P, p. 15-57.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009, p. 263-274.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. O acesso de negros às universidades públicas. In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003, p. 131-151.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000: 103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. Apresentação. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pósDurban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009, p. 7-10.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto dos; (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação:UNESCO, 2007, p. 209-224.

JACCOUD, Luciana. Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de Igualdade Racial (1988-2008). In: JACCOUD, L. (Org.). **A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009, p. 19-92.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: ALBERTI, Verena, FERNANDES, T. M., FERREIRA, M. M. (2000) (orgs). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 31-45.

KINGDON, John W. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elizabete (Orgs.). **Políticas Públicas: Coletânea**. Brasília: ENAP, 2006, p. 219-224.

KINGDON, John W. Juntando as coisas. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elizabete (Orgs.). **Políticas Públicas: Coletânea**. Brasília: ENAP, 2006, p. 225-245.

LINDBLON, Charles Edward. **O processo de decisão política**. Trad. De Sérgio Bath. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981.

MATTOS, Wilson Roberto de. Aspectos históricos da exclusão racial: ou como nós, historiadores negros, podemos contribuir com o debate contemporâneo sobre as ações afirmativas. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009, p. 77-88.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa e promoção da igualdade: uma visão comparativa. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009, p. 55-76.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MUNANGA, Kapengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003, p. 115-128.

MUNANGA, Kapengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Alexandre do. Os Cursos Pré-Vestibulares Populares como Prática de Ação Afirmativa e Valorização da Diversidade. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (Orgs.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. 1ª ed. Brasília: SECAD, UNESCO, 2007, p.65-88.

SALES, J. M. A de.; PACHÚ, C. O. Direitos sociais e as políticas públicas como mecanismo de efetivação. In: PACHÚ, Clésia Oliveira (Org.). **Direitos Sociais: O Artigo 6º da Constituição Federal e sua efetividade**. Campina Grande: EDUEPB, 2015, p. 25-46.

SANTOS, Jocélio Teles dos. A experiência de ações afirmativas na UFBA. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009, p. 323-327.

SANTOS, S. A. dos. Introdução. In: SANTOS, Sales Augusto dos; (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação:UNESCO, 2007, p. 15-31.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem Preto, Nem Branco Muito Pelo Contrário: Cor e Raça Na Intimidade Brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. Disponível em: <file:///D:/28-07/Downloads/Nem%20Preto%20Nem%20Branco,%20Muito%20Pel%20-%20Lilia%20Moritz%20Schwarcz.pdf>. Acesso em 30/06/2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil (1870-1930)**. SP: Cia das Letras, 1993.

SCOTT, John (Org.). **Sociologia: Conceitos-Chave**. RJ: Zahar, 2010.

SILVÉRIO, V. R.; MOEHLECKE, S. Introdução. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009, p. 11-16.

SOARES, Sergei. A trajetória da desigualdade: a evolução da renda relativa dos negros no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008, p. 119-129.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto et al. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. RJ: Ed. Fiocruz, 2007, p. 65-86.

TABORDA, Camila Oliveira *et al.* A meritocracia e o ensino superior. In: SILVA, Jailson de Souza *et al.* **Práticas Pedagógicas e a lógica meritória na universidade**. Coleção Grandes Temas do Conexão de Saberes. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, p. 102-109, 2006.

TAVARES, Júlio César de Souza; FREITAS, Ricardo Oliveira de. Mídia e racismo: colonialidade e resquícios do colonialismo. In: MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio (Orgs.). **Racismos: olhares plurais**. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 205-221.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003, p. 81-97.

Artigos

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. **Políticas públicas, políticas sociais e políticas de saúde: algumas questões para reflexão e debate**. Tempo Social, v. 1, n. 2, p. 105-119, 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v1n2/0103-2070-ts-01-02-0105.pdf>>. Acesso em 15 setembro 2017.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho. **Cota racial e Estado: abolição do racismo ou direitos de raça?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 213-239, jan./abr. 2004.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **O Papel das Ideias na Formulação de Políticas Públicas**. Anais do II Encontro de Administração Pública e Governança (EnAPG), São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2006/2006_ENAPG337.pdf> Acesso em 10 dezembro 2016.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Ações Afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico**. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>>. Acesso em 30 março 2017.

FERES JÚNIOR, João. **Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas**. Econômica, Rio de Janeiro, n° 6, p.291-312, 2004. Disponível em: <<http://www.revistaeconomica.uff.br/index.php/revistaeconomica/article/view/182/155>>. Acesso em 25 maio 2015.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. **Ação Afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de**

Lula e Dilma. Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo8vol12-2.pdf>>. Acesso em 10 dezembro 2016.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Identidade Negra entre exclusão e liberdade.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 63, 2016, p. 103-120. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/4056/405645350006/>>. Acesso em 15 julho 2017.

FILHO, Júlio Martins. **Raça e Consumo: A identidade do negro na nova realidade do negro na nova realidade do mercado e dos meios de comunicação.** Cadernos Zygmunt Bauman, v. 2, n. 4, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/1657>>. Acesso em 15 julho 2017.

FONSECA, Marcus Vinícius. **O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 585-599, dec. 2009. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28212/30028>>. Acesso em: 21 setembro 2017.

GOMES LINO, Nilma. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?.** Revista brasileira de Educação, n. 21, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/275/27502104/>>. Acesso em 15 julho 2017.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? A implementação para negros como mecanismo concretizador de direitos fundamentais. Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil. Jus Navigandi, Teresina, ano, v. 11, 2007. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25425-25427-1-PB.pdf>>. Acesso em 18 junho 2017.

LERNER, Samara Mancebo. **A política de cotas raciais no Brasil segundo a percepção de negros de camadas médias do Rio de Janeiro.** Soc. e Cult., Goiânia, v. 17, n. 2, p. 265-277, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/38277/19392>>. Acesso em 30 março 2017.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula.** Novos Estudos, CEBRAP, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002010000200005>. Acesso em 10 dezembro 2016.

LYRIO, Bruna Cristina da Conceição Silva; GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Porque para o negro sim! As cotas raciais como política de ação afirmativa nas universidades e nas instituições públicas: a defesa de um espaço.** O social em questão, Ano XVII, n. 32, p. 75-100. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_4_Lyrio_Guimaraes_WEB.pdf>. Acesso em 15 julho 2017.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MELLO, Marco Aurélio Mendes de Farias. **Óptica constitucional: a igualdade e as ações afirmativas**. Revista da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro:EMERJ, v. 5, n. 18, 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. Cadernos de Pesquisa, vol. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>>. Acesso em 10 dezembro 2016.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Estudos avançados, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100005&script=sci_arttext>. Acesso em 15 julho 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania**. Conferência proferida no 1º Seminário do III concurso negro e educação. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>>. Acesso em 15 julho 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, v. 5, n. 1, p. 17-24, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/viewFile/8645505/12810>>. Acesso em 15 julho 2017.

NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato. **Política afirmativa racial: polêmicas e processos de identidade do cotista universitário**. PsicoUSF, v. 14, n. 2, p. 211-220, 2009.

PAULA, Alexandre Sturion de. **Ação Afirmativa: instrumento de cidadania ou discriminação reversa?** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 25, n. 1, p. 3-18, set. 2004.

PINTO, Isabela Cardoso de Matos. **Mudanças nas políticas públicas: a perspectiva do ciclo de política**. Revista Políticas Públicas, São Luís, vol. 12, n. 1, p. 27-36, jan/jun 2008. Disponível em: <http://www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br/site/download.php?id_publicacao=153>. Acesso em 10 dezembro 2016.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>. Acesso em: 21 Setembro 2017.

PIOSEVAN, Flávia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 35, n. 124, p. 43-55, jan/abr 2005. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/421/424>>. Acesso em 10 dezembro 2016.

PIOSEVAN, Flávia. **Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas**. Revista de Estudos Feministas. vol. 16, n. 3, Florianópolis, set/dez 2008. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2008000300010/9142>>. Acesso em 26 maio 2015.

ROSSATTO, César Augusto. **A transgressão do racismo cruzando fronteiras: estudos críticos da branquitude: Brasil e Estados Unidos na luta pela justiça racial**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 6, n. 13, p. 120-133, 2014.

SANTOS, Silvia Karla B. M. M. dos. **O que é ser negro no Brasil? – Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro**. Cadernos Imbondeiro, João Pessoa, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ci/article/view/14150>>. Acesso em 15 julho 2017.

SILVA, Joselina da; GOMES, Gilmária Henllen Godim. **Cotas de ingresso na UFC – Campus Cariri: análises mediante a Lei Federal 12.711/2012**. 37º Encontro Anual da ANPOCS, Águas de Lindóia, 2013. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-37-encontro/st/st25/8562-cotas-de-ingresso-na-ufc-campus-cariri-analises-mediante-a-lei-federal-12-711-2012/file>>. Acesso em 30 março 2017.

Teses, Dissertações e Outros

CASTRO, Fabíula Gomes de. **Política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-Campus Gurupi: reflexos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. 2016, 204f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO.

Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. (2011) "Ações afirmativas". Disponível em: <<http://gema.esp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>>. Acesso em 06 julho 2016.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA (Texto para discussão, n. 807), 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/td_0807.pdf>. Acesso em: 21 setembro 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Educação**. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>> Acesso em 15 julho 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – *Campus* Januária. Histórico Institucional. Disponível em < <http://www.ifnmg.edu.br/ifnmg/conheca>>. Acesso em 30 março 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – *Campus* Januária. Projeto do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Disponível em < <http://www.ifnmg.edu.br/cursos/283-portal/januaria/januaria-cursos-tecnicos/tecnico-em-agropecuaria-integrado/13160-tecnico-em-agropecuaria-integrado>>. Acesso em 30 março 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Disponível em <<http://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>>. Acesso em 30 março 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – *Campus* Januária. Regulamentos. Disponível em < <http://www.ifnmg.edu.br/regulamentos>>. Acesso em: 15 julho 2017.

MENDES, Izabel Alves Macedo. **O perfil do aluno do IFNMG *Campus* Januária em perspectiva sociológica**. 2015, 145p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **“O mundo negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. 2010, 268 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense/UFF, Niterói.

PINHEIRO, Nadja Ferreira. **Cotas na UFBA: percepções sobre racismo, antirracismo, identidades e fronteiras**. 2010, 212f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, Centro de Estudos Afro-Orientais.

ROSA, Chaiane de Medeiros. **A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGINCLUI): concepção, implantação e desafios**. 2013, Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão.

RUA, M. Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender Políticas Públicas**. Volume 1: Conceitos e Teorias. Curso online Políticas Públicas, IGEPP, 2013. Disponível em: < http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf>. Acesso em 10 dezembro 2016.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich; CANDAU, V. M. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico**. 2012, 234p. Tese de Doutorado. Tese de doutorado–Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS SERVIDORES



PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação

Título: O PERFIL DO ALUNO COTISTA NEGRO DO IFNMG *CAMPUS* JANUÁRIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.

Mestranda: Miriam Rodrigues Guedes Alkmim

Orientadora: Prof.^a Dr^a Keila Auxiliadora de Carvalho

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS SERVIDORES

Pesquisa realizada dia ____ mês _____ Ano _____ Horário _____
 Nome: _____

1. Poderia nos contar como foi o processo de implantação do sistema de cotas no *Campus* Januária? Como a instituição recebeu a lei e se preparou para o 1º processo com oferta de reserva de vagas?
2. Houve um momento de debates, discussões e até mesmo capacitação antes da implementação da política no *Campus*? Se houve, como foi e quem participou?
3. Como foi o processo de formação da primeira comissão para análise documental? Os membros tinham conhecimento da política? Foram capacitados para isso?
4. Como foi a divulgação da implantação da política para o 1º processo seletivo de 2013? Você acredita que as pessoas tinham conhecimento do assunto?
5. Houve algum fato que lhe marcou no processo de implantação da política no *Campus*? E no decorrer? E quanto a reação da comunidade externa, houve algum fato marcante em relação a recepção da política?
6. Poderia nos contar como foi a reação da comunidade externa no momento de implantação do sistema de cotas, em decorrência do 1º processo seletivo de 2013? Em sua opinião você acredita que a política de cotas tem cumprido o seu papel no *campus*? Poderia justificar?
7. Poderia nos relatar alguns pontos positivos e negativos em relação a implantação da política?

8. Como a política tem e estruturado anos depois da sua implantação no *Campus*? Há algo que precisa ser melhorado? Caso positivo, poderia nos falar um pouco?

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS DISCENTES COTISTAS



PPGEd - Programa de Pós-graduação em Educação

Título: O PERFIL DO ALUNO COTISTA NEGRO DO IFNMG *CAMPUS* JANUÁRIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.

Mestranda: Miriam Rodrigues Guedes Alkmim

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Keila Auxiliadora de Carvalho

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS DISCENTES

Pesquisa realizada dia ____ mês ____ Ano ____ Horário ____
Nome: _____

1. Trajetória escolar

- 1.1 Por que você escolheu o IFNMG *Campus* Januária para cursar o ensino médio?
- 1.2 Quais as razões pelas quais você decidiu fazer este curso?
- 1.3 Como foi a sua adaptação na instituição?
- 1.4 Existem colegas da sua comunidade de origem que também estão aqui no instituto?
- 1.5 O fato de ter vindo para o instituto foi algo que correspondeu as suas expectativas?
- 1.6 O que mudou em sua vida após a sua entrada no instituto?
- 1.7 Existe algum tipo de dificuldade que impede ou dificulta sua vida acadêmica? Se sim, qual?
- 1.8 De um modo geral, como tem sido o seu desempenho acadêmico? Está satisfeito com o seu rendimento escolar?

2. Avaliação da Política de Cotas

- 2.1 Por que optou pela forma de ingresso através das cotas? Como ficou sabendo da existência dessa política afirmativa?
- 2.2 Qual a opinião predominante dos seus colegas sobre a política de cotas? Por que você acha que eles pensam assim?
- 2.3 Já passou por alguma situação no IF que lhe chamou a atenção pelo fato de ser cotista? Poderia nos contar?
- 2.4 Existe a cota racial e social, por que optou pela racial?
- 2.6 Você acredita que a condição de cotista facilitou o seu ingresso? Por quê?
- 2.6 O que você acha das cotas raciais?
- 2.7 Como você avalia o sistema de cotas no IF? Pontos positivos e negativos

3 Identidade Racial

- 3.1 O que você acha que define uma pessoa como negra?

3.2 Por que você se vê como negro(a) e não outra cor?

3.3 Em algum momento de sua vida você não se viu como negro ou não quis ser negro? Poderia falar sobre isso? Como mudou?

3.4 O que você acha de sua raça?

3.5 Você já passou por alguma situação em que orgulhou-se da sua negritude? Poderia nos contar? E de constrangimento?

3.6 No seu ambiente familiar como são essas relações raciais? De modo geral todos se consideram negros também?

3.7 Já escutou ou presenciou alguma situação em sua família que estivesse relacionado à raça?

3.8 Para você ser negro é...

4 Trajetória escolar: relacionamento colegas e professores

4.1 Como é sua relação com seus colegas de turma e com os do instituto de modo geral?

4.2 Após a sua entrada no IF percebeu a existência de alguma diferença entre cotista e não cotista?

4.3 Em geral, os professores proporcionam um momento de ensino-aprendizagem mais dinâmico, capaz de atender e ouvir os alunos em suas necessidades e limitações?

4.4 Há um clima de respeito entre alunos e professores?

4.5 Você acredita que o IF promove ações com relação às políticas de incentivo e valorização da cultura negra?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES COTISTAS



PPGEd - Programa de Pós-graduação em Educação

Prezado (a) estudante

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado na qual tem por objetivo analisar o perfil social e a trajetória do aluno cotista autodeclarado preto, oriundo de escola pública no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - *Campus* Januária no período compreendido entre 2013 a 2015.

Peço a sua colaboração e paciência para contribuir para que a mesma seja realizada. Suas respostas serão analisadas em conjunto e será assegurado o caráter confidencial da mesma. Desde já agradecemos a sua colaboração!

QUESTIONÁRIO

Data do preenchimento: ____/____/____

DADOS GERAIS DO(A) ENTREVISTADO(A): Trajetória Social

a. Nome: _____

b. Sexo:

() masculino () feminino

c. Idade:

() 16anos () 17 anos () 18anos () 19 anos () 20anos () 21 anos () Acima de 21 anos

d. Segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como você se considera?

() Branco () Pardo () Negro () Amarelo () Indígena () Outra. Qual? _____

e. Origem:

() Urbana () Rural Cidade: _____

f. Você já concluiu o curso Técnico em Agropecuária Integrado?

() Sim

() Não

() Ainda estou cursando. Sendo assim, qual a série? _____

g. Você se desloca/deslocava diariamente de outro município ou zona rural para estudar no *Campus*?

() Sim () Não

h. Mudou-se em função do ingresso no IFNMG?

() Sim () Não

i. Você participa de algum grupo ou movimento social?

() Não

() Sim.

Caso positivo qual? _____

TRAJETÓRIA FAMILIAR

1. Com quem reside/residia?

() Sozinho

() Com os pais

() Com os avós

() Somente com um dos pais

() Em casa de familiares/amigos

() República

() Pensão

() Outro.

Quem? _____

2. Qual o nível de escolaridade dos seus pais?

PAI

() Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental

() Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental

() Ensino Médio (antigo 2º grau)

() Ensino Superior

() Especialização

() Não estudou

MÃE

() Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental

() Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental

() Ensino Médio (antigo 2º grau)

() Ensino Superior

() Especialização

() Não estudou

3. Qual a profissão dos pais?

PAI

() Desempregado

() Autônomo

() Aposentado

() Trabalhador Rural

() Outra

Qual?

MÃE

() Desempregada

() Autônoma

() Aposentada

() Trabalhadora Rural

() Doméstica

() Outra

Qual? _____

CONDIÇÕES FINANCEIRAS

- 4. Quem é(são) responsável(is) pela manutenção financeira de sua família?**
- ☐ Sustento próprio
 - ☐ Sustentado pelos pais
 - ☐ Sustentado por somente um dos pais
 - ☐ Sustentado por avô/avó
 - ☐ Sustentado por outros parentes
 - ☐ Outros meios
- 5. Qual a renda mensal de seu grupo familiar?**
- ☐ até um salário mínimo
 - ☐ até 2 salários mínimos
 - ☐ até 3 salários mínimos
 - ☐ até 4 salários mínimos
 - ☐ acima de 4 salários mínimos
- 6. Total de pessoas que residem em sua casa e que dependem da mesma renda familiar (incluindo você e o provedor da renda)**
- ☐ 01 a 02 pessoas
 - ☐ 03 a 05 pessoas
 - ☐ 05 a 08 pessoas
 - ☐ 08 a 10 pessoas
 - ☐ acima de 10 pessoas
- 7. Você recebe/recebia algum tipo de bolsa ou financiamento para auxiliar a sua formação estudantil e/ou custear as suas despesas do curso?**
- ☐ Não
 - ☐ Sim. Caso positivo qual? _____
- 8. Você costuma/costumava almoçar e lanche no *Campus Januária* durante o curso?**
- ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Às vezes.
- 9. Você exerce/exerceu alguma atividade remunerada no período do curso?**
- ☐ Não
 - ☐ Sim. Caso positivo qual? _____
- 10. Qual o meio de transporte que utiliza/utilizava para ir para o *Campus Januária*?**
- ☐ Bicicleta
 - ☐ Motocicleta
 - ☐ Ônibus
 - ☐ Automóvel
 - ☐ Outro. Qual? _____

ATIVIDADES CULTURAIS

11. Você participa/participava de alguma atividade artístico-cultural na sua instituição?

() Não

() Sim. Caso positivo qual? _____

12. Você participa/participava de alguma atividade artístico-cultural FORA da sua instituição?

() Não

() Sim. Caso positivo qual? _____



13. Você acredita que a instituição proporciona iniciativas de valorização das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira?

() Não

() Sim. Caso positivo qual? _____

Obrigada pela atenção e preenchimento!

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri Comitê de Ética em Pesquisa	
---	--	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PAIS

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “O PERFIL DO ALUNO COTISTA NEGRO DO IFNMG *CAMPUS* JANUÁRIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO”, em virtude de ser aluno ingressante pelo sistema de reserva de vagas na modalidade étnico-racial dos indivíduos egressos de escola pública que se autodeclararam pretos no curso Técnico em Agropecuária.

A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestranda e pesquisadora Miriam Rodrigues Guedes Alkmim sob a orientação da Profa. Dra. Keila Auxiliadora de Carvalho do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

A participação do(da) seu(sua) filho(a) não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, ele(ela) poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG – *Campus* Januária).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o perfil social e a trajetória do aluno cotista negro, oriundo de escola pública no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - *Campus* Januária no período compreendido entre 2013 a 2015. Caso você esteja de acordo e decida autorizar o(a) seu(sua) filho(a) a aceitar o convite, os procedimentos metodológicos adotados para essa pesquisa partem primeiramente dos referenciais teórico-conceituais e entrevistas semiestruturadas, cujo método principal será a história oral. As entrevistas serão gravadas em vídeo e o tempo será de aproximadamente duas horas. Ao entrevistar os alunos, procuraremos conhecer primeiramente o local onde mora, a idade e outras informações relevantes, ou seja, os dados principais, como forma de melhor conhecê-los. Para uma futura análise, as entrevistas serão transcritas em formato de depoimento do entrevistado com o objetivo de delinear o perfil e a trajetória dos sujeitos desta pesquisa.

Os riscos relacionados com participação do(da) seu(sua) filho(a) são mínimos, podendo haver algum depoimento que ocasione lembranças de histórias desagradáveis para ele(ela). Além disso, pode haver constrangimento em responder determinada pergunta da entrevista ou sentir-se desconfortável. No intuito de minimizar tal situação, o(a) seu(sua) filho(a) poderá a qualquer momento optar por não responder a(s) pergunta(s) que lhe cause desconforto, sem que isto lhe cause prejuízo. Além disso, com o intuito de garantir o sigilo das informações dos sujeitos participantes desta pesquisa, em nenhuma hipótese o nome dele será revelado, nem a menção de características que possam identificá-lo.

Os benefícios relacionados com a participação do(da) seu(sua) filho(a) nesta pesquisa serão indiretos: o apontamento das potencialidades, viabilidade e limitações da política de cotas raciais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas (IFNMG) *Campus* Januária. Tais resultados poderão proporcionar à instituição indícios para a promoção de debates e reflexões que viabilizem o aperfeiçoamento de práticas para consolidação da política de inclusão do estudante negro, não apenas no âmbito regimental, como também na criação de uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da participação do(da) seu(sua) filho(a) serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. Em relação às abordagens nas entrevistas será garantido ao seu(sua) filho(a) o direito de não publicação daquilo que acredita não ser viável para ele(ela) no momento do depoimento e, por isso, não gravado. A participação dele bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não haverá gastos por parte dos participantes desta pesquisa, portanto, não estão previstos ressarcimentos. Não está previsto indenização pela participação do(a) seu(sua) filho(a) na pesquisa, mas em qualquer momento se ele(ela) sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação do(a) seu(sua) filho(a) agora ou em qualquer momento.

A pesquisa será realizada apenas com o consentimento de pais e/ou responsáveis do aluno, bem como do próprio.

Declaro que li e entendi os objetivos, a forma de participação do meu filho(a), riscos e benefícios da mesma e autorizo a participação do(a) aluno(a) _____ a participar desta investigação. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à participação do(da) meu(minha) filho(a).

Local e Data: _____

Assinatura do responsável legal pelo(a) aluno(a)

Nome do pesquisador: _____

Assinatura do pesquisador: _____



Pesquisador Principal: Miriam Rodrigues Guedes Alkmim

Telefone: (38) 3621-5268 /99132-3595

Endereço: Rua D, nº 85, Bairro Quinta das Mangueiras. CEP: 39.480-000 –Januária/MG.

E-mail: micarg2004@yahoo.com.br

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

	<p style="text-align: center;">MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri Comitê de Ética em Pesquisa</p>	
---	---	---

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: “O PERFIL DO ALUNO COTISTA NEGRO DO IFNMG *CAMPUS* JANUÁRIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO”. Seus pais permitiram que você participe.

Os objetivos desta pesquisa são: analisar o perfil social e a trajetória do aluno cotista negro, oriundo de escola pública no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - *Campus* Januária no período compreendido entre 2013 a 2015; analisar as principais discussões que envolveram o processo de elaboração e implementação da política de cotas no Brasil pela Lei nº 12.711/12, tais como: a dinâmica político-institucional, os atores envolvidos e a mudança na agenda governamental; analisar se a política de cotas no processo seletivo, no período de 2013 a 2015, correspondeu a um aumento significativo no número de negros nas listas de aprovados do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - *Campus* Januária; verificar como tem sido a entrada, permanência, desempenho e saída do aluno cotista do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - *Campus* Januária, no período de 2013 a 2015; compreender os significados que a política de cotas teve/tem para o aluno cotista negro, se existem vínculos que ligam esses sujeitos, no sentido de pertença ao grupo social ou de identidade.

Os menores que irão participar dessa pesquisa têm de 16(dezesseis) a 17(dezessete) anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será realizada no próprio *Campus* do IFNMG Januária, em uma sala reservada, cujo método principal será a história oral, através de entrevistas semiestruturadas. Para isso, será usada uma filmadora.

As entrevistas serão gravadas em vídeo e o tempo será de aproximadamente duas horas. O uso do equipamento de filmagem é considerado seguro, mas é possível ocorrer alguns riscos relacionados com sua participação, podendo haver algum depoimento que ocasione lembranças de histórias desagradáveis para você. Além disso, pode haver constrangimento em responder determinada pergunta da entrevista ou sentir-se desconfortável.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (38) 3621-5268/99132-3595 da pesquisadora Miriam Rodrigues Guedes Alkmim. Contudo há coisas boas que podem acontecer relacionados com a sua participação, como os benefícios, que apesar de indiretos favorecem o apontamento das potencialidades, viabilidade e limitações da política de cotas raciais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas (IFNMG) *Campus* Januária. Tais resultados poderão proporcionar à instituição indícios para a promoção de debates e reflexões que viabilizem o aperfeiçoamento de práticas para

consolidação da política de inclusão do estudante negro, não apenas no âmbito regimental, como também na criação de uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os menores que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa Os resultados poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de baixo desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa intitulada: “O PERFIL DO ALUNO COTISTA NEGRO DO IFNMG *CAMPUS* JANUÁRIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Local e Data: _____

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)



Pesquisador Principal: Miriam Rodrigues Guedes Alkmim

Telefone: (38) 3621-5268 /99132-3595

Endereço: Rua D, nº 85, Bairro Quinta das Mangueiras. CEP: 39.480-000 –Januária/MG.

E-mail: micarg2004@yahoo.com.br

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DISCENTES PARTICIPANTES MAIORES)

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri Comitê de Ética em Pesquisa	
---	--	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DISCENTES PARTICIPANTES MAIORES

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa intitulada: “O PERFIL DO ALUNO COTISTA NEGRO DO IFNMG *CAMPUS* JANUÁRIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO”, em virtude de ser aluno ingressante pelo sistema de reserva de vagas na modalidade étnico-racial dos indivíduos egressos de escola pública que se autodeclaram pretos no curso Técnico em Agropecuária.

A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestrande e pesquisadora Miriam Rodrigues Guedes Alkmim sob a orientação da Profa. Dra. Keila Auxiliadora de Carvalho do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG - *Campus* Januária).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o perfil social e a trajetória do aluno cotista negro, oriundo de escola pública no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - *Campus* Januária no período compreendido entre 2013 a 2015. Caso você decida aceitar o convite os procedimentos metodológicos adotados para essa pesquisa partem primeiramente dos referenciais teórico-conceituais e entrevistas semiestruturadas, cujo método principal será a história oral. As entrevistas serão gravadas em vídeo e o tempo será de aproximadamente duas horas. Ao ser entrevistado, procuraremos conhecer primeiramente o local onde mora, a idade e outras informações relevantes, ou seja, os dados principais, como forma de melhor conhecê-lo. Para uma futura análise, as entrevistas serão transcritas em formato de depoimento do entrevistado com o objetivo de delinear o perfil e a trajetória dos sujeitos desta pesquisa.

Os riscos relacionados com sua participação são mínimos, podendo haver algum depoimento que ocasione lembranças de histórias desagradáveis para o depoente. Além disso, pode haver constrangimento em responder determinada pergunta da entrevista ou sentir-se desconfortável. No intuito de minimizar tal situação, você poderá a qualquer momento optar por não responder à(s) pergunta(s) que lhe cause desconforto, sem que isto lhe cause prejuízo. Além disso, com o intuito de garantir o sigilo das informações dos sujeitos participantes desta pesquisa, em nenhuma hipótese o seu nome será revelado, nem a menção de características que possam identificá-lo.

Os benefícios relacionados com a sua participação serão indiretos: o apontamento das potencialidades, viabilidade e limitações da política de cotas raciais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas (IFNMG) *Campus* Januária. Tais resultados poderão proporcionar à instituição indícios para a promoção de debates e reflexões que apontem caminhos para o aperfeiçoamento de práticas que auxiliem na consolidação da política de inclusão do estudante negro, não apenas no âmbito regimental, como também na criação de uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. Em relação as suas abordagens nas entrevistas será garantido o seu direito de não publicação daquilo que acredita não ser viável para você no momento do depoimento e, por isso, não gravado. A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária. Nenhuma compensação financeira será ofertada aos participantes. Qualquer gasto financeiro da sua parte será de responsabilidade do pesquisador principal, pois não está previsto ressarcimento. Não está previsto indenização por sua participação na pesquisa, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Declaro que li e entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma, e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Local e Data: _____

Nome do sujeito da pesquisa

Assinatura do sujeito da pesquisa

Nome do pesquisador: _____

Assinatura do pesquisador: _____



Pesquisador Principal: Miriam Rodrigues Guedes Alkmim

Telefone: (38) 3621-5268 /99132-3595

Endereço: Rua D, nº 85, Bairro Quinta das Mangueiras. CEP: 39.480-000 –Januária/MG.

E-mail: micarg2004@yahoo.com.br

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SERVIDORES)

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri Comitê de Ética em Pesquisa	
---	--	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

SERVIDORES

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa intitulada: “O PERFIL DO ALUNO COTISTA NEGRO DO IFNMG *CAMPUS* JANUÁRIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO”, em virtude de ser membro da Comissão Permanente Interna responsável pela análise documental dos candidatos classificados no sistema de reserva de vagas do *Campus* Januária.

A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestrande e pesquisadora Miriam Rodrigues Guedes Alkmim sob a orientação da Profa. Dra. Keila Auxiliadora de Carvalho do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG - *Campus* Januária).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o perfil social e a trajetória do aluno cotista negro, oriundo de escola pública no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - *Campus* Januária no período compreendido entre 2013 a 2015. Caso você decida aceitar o convite os procedimentos metodológicos adotados para essa pesquisa partem primeiramente dos referenciais teórico-conceituais e entrevistas semiestruturadas, cujo método principal será a história oral. As entrevistas serão gravadas em vídeo e o tempo será de aproximadamente duas horas. Ao ser entrevistado, procuraremos conhecer primeiramente o local onde mora, a idade e outras informações relevantes, ou seja, os dados principais, como forma de melhor conhecê-lo. Para uma futura análise, as entrevistas serão transcritas em formato de depoimento do entrevistado com o objetivo de delinear o perfil e a trajetória dos sujeitos desta pesquisa.

Os riscos relacionados com sua participação são mínimos, podendo haver algum depoimento que ocasione lembranças de histórias desagradáveis para o depoente. Além disso, pode haver constrangimento em responder determinada pergunta da entrevista ou sentir-se desconfortável. No intuito de minimizar tal situação, você poderá a qualquer momento optar por não responder à(s) pergunta(s) que lhe cause desconforto, sem que isto lhe cause prejuízo. Além disso, com o intuito de garantir o sigilo das informações dos sujeitos participantes desta pesquisa, em nenhuma hipótese o seu nome será revelado, nem a menção de características que possam identificá-lo.

Os benefícios relacionados com a sua participação serão indiretos: o apontamento das potencialidades, viabilidade e limitações da política de cotas raciais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas (IFNMG) *Campus* Januária. Tais resultados poderão proporcionar à instituição indícios para a promoção de debates e reflexões que apontem caminhos para o aperfeiçoamento de práticas que auxiliem na consolidação da política de inclusão do estudante negro, não apenas no âmbito regimental, como também na criação de uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. Em relação as suas abordagens nas entrevistas será garantido o seu direito de não publicação daquilo que acredita não ser viável para você no momento do depoimento e, por isso, não gravado. A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária. Nenhuma compensação financeira será ofertada aos participantes. Qualquer gasto financeiro da sua parte será de responsabilidade do pesquisador principal, pois não está previsto ressarcimento. Não está previsto indenização por sua participação na pesquisa, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Declaro que li e entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma, e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Local e Data: _____

Nome do sujeito da pesquisa

Assinatura do sujeito da pesquisa

Nome do pesquisador: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Pesquisador Principal: Miriam Rodrigues Guedes Alkmim

Telefone: (38) 3621-5268 /99132-3595

Endereço: Rua D, nº 85, Bairro Quinta das Mangueiras. CEP: 39.480-000 –Januária/MG.

E-mail: micarg2004@yahoo.com.br